

умений и навыков практического использования школьниками правовых знаний в типичных и «нештатных» ситуациях, а во-вторых, на эффективное использование учителем современных интерактивных методик обучению праву. Первые опыты решения таких задач осуществлены в ряде регионов и несколькими организациями – Российским фондом правовых реформ, Санкт-Петербургским университетом повышения педагогического мастерства, Институтом педагогической юриспруденции УТППУ (г. Екатеринбург) и др. Однако между ними пока отсутствует прочная и действительно эффективная взаимная системная связь. Хочется надеяться, что проведенная конференция положит начало созданию развитию такой системы.

УДК 37
ББК 435

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Федоров

В новых социально-экономических условиях удовлетворение профессиональных требований к каждому работнику общественного производства возможно лишь с изменением условий формирования личности. Обеспечение необходимых преобразований этого процесса связывается прежде всего с созданием единой системы непрерывного образования [1]. Непрерывное профессиональное образование как часть всей образовательной системы является сложным и малоизученным явлением. Последнее обусловлено тем, что этот, столь глобальный, постоянно развивающийся, новый феномен еще находится в стадии становления и не нашел пока достаточной проработки в научных исследованиях. Вполне естественно, что непрерывное профессиональное образование, направленное на обслуживание потребностей развития общественного базиса, его производства, занимает особое положение, которое необходимо учитывать при создании целостной системы непрерывного образования.

В системе профессионального образования особо выделяются подсистемы начального (НПО) и среднего профессионального образования (СПО), как основные поставщики квалифицированных кадров в производственную сферу. В публикациях ЮНЕСКО отмечается, что «буквально все страны оказались вовлеченными в процесс переосмысления своих систем образования и пришли к заключению, что значительно большее место должно быть отдано профессионально-техническому образованию, если образование должно быть отзывчивым к современным условиям» [2].

Успешность функционирования НПО и СПО, в первую очередь, зависит от педагогов профессионального образования, реализующих задачи, стоящие перед данными системами. Закономерно, что по мере развития общества

вместе с ростом требований к этим системам возрастают и требования к профессионально-педагогическим работникам, а значит, одной из актуальных проблем педагогической науки стала проблема совершенствования подготовки педагогических кадров, в частности профессионально-педагогических. Представляется, что снятие противоречия между стремительными темпами научно-технического прогресса, повышением требований к уровню подготовки специалистов профессионального образования и инерцией образовательного механизма, трудностями, которые препятствуют оперативному отражению этих требований в учебно-программной документации, учебниках и учебно-методических пособиях, возможно лишь путем развития непрерывного профессионально-педагогического образования (НППО).

Чтобы обосновать и раскрыть данный тезис, необходимо показать, что профессионально-педагогическое образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку педагогов профессионального образования с практикой и учитывая производственную и социокультурную специфику, в настоящее время, в новых социально-экономических условиях приобретает качественно новый уровень развития, суть которого состоит в реализации идеи непрерывности образования. С этой целью в настоящей работе принято важным и целесообразным:

- выделить факторы обусловленности непрерывного образования новой социально-экономической ситуацией;
- рассмотреть в генезисе развитие научных представлений о проблеме непрерывного образования и выявить концептуальные положения, отражающие существенные изменения в экономических, социальных и личностных ориентирах субъектов непрерывного образования;
- определить исходные постулаты для разработки системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

Термин «непрерывное образование» впервые прозвучал в 1972 году. Осознанное как проблема оно было объявлено важным направлением образовательной политики в экономически развитых и развивающихся странах, а ЮНЕСКО определило его главным направлением усовершенствования образования. Причины такого внимания к непрерывному образованию во всем мире едины: стоящие перед обществом проблемы не решить вне образования, ибо главным субъектом исторической деятельности становится человек, в достаточной мере образованный, нравственный и воспитанный.

В нашей стране к проблеме непрерывного образования на государственном уровне обратились в конце 80-х годов. Особое внимание к нему сегодня и теоретиков, и практиков объясняется многими причинами. Так, относительно медленная эволюция развития человека, общества, производства, характерная для предшествующих периодов истории, обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования, обеспечивающее передачу очередному поколению социального опыта предыдущих поколений. Получаемые при этом знания и умения сохраняли для человека свою ценность на протяжении всей его жизни.

Для современных условий характерно, с одной стороны, лавинообразное увеличение объема знаний, стремительное появление новой техники и технологий и их сравнительно быстрое старение, а с другой – возрастание роли личности в обществе и на производстве, развитие ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда. Все это определяет недостаточность прежнего, «конечного» типа образования, которое в настоящее время не в состоянии решить целый ряд новых актуальных и весьма значимых задач:

- создавать объективные условия для максимального развития личности, позволяющие формировать устойчивые ее свойства;
- воспитывать у нового поколения субъективную готовность и постоянную потребность в самосовершенствовании;
- обеспечивать свое саморазвитие посредством создания в структуре и содержании образовательного процесса объективных возможностей постоянного обновления;
- обеспечивать социальную защищенность каждой личности.

Отмеченные обстоятельства поставили и сделали актуальными проблемы непрерывности образования и поиска нетрадиционных форм его получения.

Выдвигая на первый план идею развития личности, «Закон об образовании РФ» в исследовании проблем непрерывного образования ориентирует на поиск интегративных подходов, на рассмотрение целостного процесса жизнедеятельности личности как субъекта образования. Однако во многих публикациях, затрагивающих вопросы непрерывного образования, по определению А. М. Новикова, просматривается «надстроечный» подход. Он сводится к предложениям дополнить, надстроить существующую сеть учебных заведений различного рода институтами и курсами повышения квалификации взрослых. При этом предполагается, что для занятого в сфере производственного труда населения будут созданы условия для того, чтобы обучаться и повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Суть образовательного процесса по такой модели сводится к накоплению информации и способов ее использования на практике, т. е. образование осуществляется по принципу «банковских вкладов» [3, с. 125–138]. По мнению И. С. Марева, «обучение на протяжении десятилетий и столетий, давая знания человеку, привело к сегодняшнему стандарту мышления, так что он вынужден, желая того или нет, идти по уже проторенному пути мыслей, психологических структур и алгоритмов, накопленных в процессе обучения» [4]. Иначе говоря, этот подход не отвечает современным требованиям, как не стимулирующий развитие личности.

Однако следует отметить, что следствием такого подхода явилось появление разработок проблемы непрерывного образования взрослых в современной педагогике, интерпретируемого как составная часть процесса формирования личности. Данный вопрос получил теоретическое разрешение в рамках комплексного изучения проблемы социально-экономической и социально-педагогической эффективности образования. Проводимые исследования касают-

ся различных аспектов непрерывного образования: социологических, демографических, экономических, антропологических, экологических, культурологических, акмеологических, психологических и педагогических. И если на первых этапах, как уже было отмечено, проблема рассматривалась в плане функционального повышения квалификации работника, то впоследствии она обрела современное звучание в контексте глобальной проблемы разностороннего развития личности, экономико-технологического и социального развития общества.

Исследователи проблемы непрерывного образования, понимая образование как явление, процесс и социальный результат, подчеркивают диалектическое единство его экономической и социальной функций. В то же время в исследованиях каждая функция рассматривается отдельно, не всегда с выделением точек сущностного единения [5].

Начало исследований по проблемам непрерывного образования можно условно приурочить к исследованиям образования взрослых, проводимым в 60-е годы (Б. Г. Ананьев, Н. М. Верзилин, С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая и др.) [6–11]. В этих исследованиях показана многофакторная обусловленность образования взрослых, раскрыта качественная разнородность этих факторов и выявлен характер их влияния на образование взрослых.

Так, к социальным факторам отнесены требования общества к уровню образовательной подготовки и обусловленные этими требованиями цели образования. Определена социальная роль образования взрослого человека, который, являясь активным субъектом, способным к самостоятельному и ответственному принятию решений относительно своего профессионального и личностного развития, к самостоятельному управлению своей деятельностью в сфере образования, и обладая различной степенью духовной зрелости, по-разному проявляется в отношении к образованию и требует стимулов различного уровня [8, 12–14].

Среди социально-психологических факторов выделены ценностные ориентации в сфере образования, отражающие потребности и мотивы учения, а также психологические особенности субъектов учения (обучаемость взрослых, особенности познавательных функций, значимые личностные качества). При этом разработана концепция развития отдельных познавательных психологических функций и интеллекта в целом и утверждается тезис о высокой обучаемости взрослых людей. Отмечено, что спад в развитии интеллектуальных функций наступает в относительно поздние сроки, которые очень индивидуальны и зависят от конкретных социально-исторических условий жизни человека, состояния и характера его собственной деятельности. Наблюдаемые в одних и тех же возрастных группах весьма значительные индивидуально-типологические различия свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к обучению различных групп. Отмечается также, что с возрастом эти различия усиливаются, а возрастная изменчивость более опосредуется индивидуальной изменчивостью [6, 9, 15, 16].

Исследование такой важной для образования взрослых категории, как «жизненный опыт», понимаемой в качестве динамичной, перестраивающейся во времени совокупности знаний, переживаний субъекта, его эмоциональной памяти и отношений, проведено в работах А. К. Бушли, Е. П. Тонконогой и Т. В. Шадринной [14, 17, 18]. Ими установлено, что в жизненном опыте одновременно присутствуют элементы, способствующие успешному обучению, и ошибочные знания, неточности, необоснованные выводы, смешение причин и следствий. Жизненный опыт выступает внутренним условием для совершения или сдерживания новых действий и регулятором всех реакций индивидуума, что проявляется в приобретении знаний и в регулировании поведения.

В целом, проводимые в 70–80-е годы исследования теоретических основ непрерывного образования взрослых позволили раскрыть сущность такого образования, показать его исторические и социально-экономические истоки, выделить объективные факторы, обуславливающие социальную необходимость организации образовательной системы на основе принципа непрерывности, описать социальные функции непрерывного образования и их взаимосвязи, определить его цели и принципы построения.

Однако обучение взрослых представляет собой только часть всей образовательной системы, объединяющей предыдущие уровни вплоть до общеобразовательной подготовки. Необходимость развития научных представлений от непрерывного образования взрослых к всеобщему непрерывному образованию обсуждается А. П. Беляевой при разработке идеи всеобщего профессионального образования молодежи [19, с. 93]. Отмечено, что такая идея охватывает теоретико-методологические и организационно-практические аспекты развития системы народного образования. Что касается исследования профессионального обучения будущих рабочих, то здесь следует опираться на целостную концепцию всеобщего профессионального образования в плане преемственности различных его ступеней.

Общефилософское понимание непрерывности образования предполагает целостность образовательной системы, состоящей из дискретных элементов (образовательные программы разных видов и уровней). В реальности же единство изначально противоположных непрерывности и дискретности иногда вызывает в образовательной системе рассогласованность действий ее субъектов, что снижает эффективность процессов внутри системы и усилий при достижении внешних целей. Осуществляемая рационализация процессов в системе непрерывного образования призвана сблизить эти противоположности до единства и наделить их свойствами взаимопереходности, амбивалентности, что дает возможность рассматривать процессы в образовательной системе как непрерывные и дискретные одновременно.

Непрерывность и дискретность, в качестве категорий философии, характеризуют процессы развития. При этом непрерывность выражает временную и пространственную связь ступеней развития, наличие в ней преемственности и

изменений, а дискретность – локализованность, делимость, отличительные черты развития.

Исходя из вышесказанного, можно согласиться с мнением Л. Клинберга, утверждающего, что основой системы непрерывного образования должна быть концепция развития, предусматривающая все характерные черты диалектического процесса, а именно:

- развитие как качественный процесс;
- развитие как самодвижение;
- противоречие, единство и борьбу противоположностей как источник и движущую силу развития;
- необратимость развития [20].

Отмеченные характеристики должны относиться к системе непрерывного образования в целом, и к развитию личности, включенной в деятельность этой системы. Особая роль при этом отводится развитию как самодвижению. В настоящее время от образования ожидают не только обеспечение учащихся хорошо организованной системой знаний, но и развитие у них особых способностей и навыков учебно-познавательной деятельности, которые определяют готовность индивида к изменениям и восприятию новых знаний [21].

Следовательно, систему непрерывного образования следует строить на концепции развития, предусматривая переход от обучения к самообучению (или саморегулируемому обучению); качественное развитие в ней должно обеспечивать учащимся переход от преимущественно репродуктивного типа деятельности к творческому, от познания в обучении – к познанию в исследовательском процессе.

Современная система непрерывного образования ставит много проблем в плане ее структурной организации, соотношений содержания и формы этой организации с проблемами образовательной политики. При рассмотрении структуры системы непрерывного образования в целом исследователи чаще всего основываются на возрастном принципе и соотносят ее с традиционно сложившимися звеньями системы народного образования [22–25]. Например, Н. П. Литвинова, обсуждая становление образовательного комплекса страны, предлагает единую систему непрерывного образования. Такая система включает в себя, помимо учебно-воспитательных учреждений, все автономные от них формы педагогической и вспомогательной деятельности: обеспечивающие системы, учреждения дополнительного образования, педагогическую деятельность за пределами отрасли [26]. Подобный подход, объединяя однопрофильные организации и учреждения различных ведомств, позволяет преодолеть изолированность, замкнутость образовательной системы как отрасли. При этом появляются возможности ликвидировать параллелизм и кооперировать звенья системы для решения проблем, лежащих на стыках подотраслей. Однако и в основе рассмотренной системы лежат те же традиционно выделяемые по формальному признаку уровня подготовки структурные звенья: дошкольные

учреждения, общеобразовательные школы, учебные заведения начального, среднего и высшего профессионального образования, аспирантура.

Представляется, что наиболее позитивный подход к проблеме непрерывного образования заключается в том, что центр ее необходимо искать не столько в структуре непрерывного образования, понимаемого как комплекс образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев образования, сколько в сущностной характеристике, в системообразующих принципах. А социально-философская сущность непрерывного образования характеризуется при этом возрастанием роли человеческого фактора в современных условиях вообще и в системе образования, в частности. Постоянно растущая потребность в знаниях становится доминантной характеристикой творческой личности.

С целью преодоления недостатков отмеченного формального структурного подхода Б. С. Гершунским выделены следующие взаимосвязанные направления развития единой системы образования:

- совершенствование традиционных компонентов системы;
- интенсивное развитие общественных форм образования и самообразования;
- создание единой государственной и общественной системы профориентации и профотбора для наиболее полного выявления и реализации способностей, интересов и склонностей каждого человека;
- развитие единой системы непрерывного педагогического образования, ориентированного на опережающее кадровое обеспечение всех звеньев системы народного образования [27].

Последнее из этих направлений представляет для нас особый интерес в связи с целью настоящего исследования и пониманием того, что сердцевиной непрерывного образования вообще является непрерывное педагогическое образование.

Отмечая важность выделения особой роли и прогностического характера системы непрерывного педагогического образования, все же отметим, что Б. С. Гершунский при определении указанных выше направлений в качестве системообразующего фактора принимает формы образования.

Таким образом, рассмотренные нами представления о построении системы непрерывного образования позволяют сделать вывод о чрезмерной сложности этой проблемы.

Очевидно, что развитие идеи непрерывности образования в педагогике детерминировано экономическим, социальным, идеологическим и духовным развитием общества. Востребованная необходимостью компенсации недополученного в свое время образования, идея образования взрослых постепенно утратила свое значение и модифицировалась в послевузовскую подготовку, на более совершенную ступень целостного развития личности, связанную с предшествующим образованием.

Такой подход не соответствует современному пониманию идеи непрерывного образования. По мнению А. М. Новикова, «создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, начиная с детского сада, переналадки организационных основ образования и т. д.» [28, с. 177]. Взгляды автора на проблемы непрерывного образования отражены в разработанной им теории развития профессионального образования, представляющей для нас особый интерес в свете проводимого исследования, поскольку профессионально-педагогическое образование – один из видов профессионального образования.

Раскрывая содержание понятия «непрерывное профессиональное образование», А. М. Новиков соотносит его с тремя объектами (субъектами): личностью, образовательными процессами (образовательными программами) и организационной структурой образования.

В отношении личности данное понятие означает постоянное учение без относительно длительных перерывов в образовательных учреждениях или самостоятельно, причем в качестве возможных рассматриваются три направления движения человека в образовательном пространстве:

- совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного уровня;
- поступательный подъем по ступеням и уровням профессионального образования;
- совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования в соответствии с потребностями и возможностями личности, а также социально-экономическими условиями в обществе.

В отношении образовательных процессов (образовательных программ) непрерывность характеризует включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития и преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другим, от одного жизненного этапа человека к другому.

В плане организационной структуры образования непрерывность выступает как характеристика номенклатуры сети образовательных учреждений, образовательных программ и их взаимосвязи, являющейся необходимой и достаточной для создания пространства образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ и способных удовлетворить все множество образовательных потребностей общества в целом, региона и каждого человека.

Представленное таким образом непрерывное образование обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создает для нее условия оптимального развития.

В качестве системообразующего фактора непрерывного профессионального образования выдвигается его целостность – глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования, а не механическое приращение элементов. При этом построение системы непрерывного про-

фессионального образования целесообразно осуществлять с позиций содержательно-структурного подхода, суть которого сводится к приоритетному рассмотрению непрерывного профессионального образования с содержательной стороны – как системы образовательных процессов (образовательных программ) с последующим обеспечением этих процессов требующимися организационными структурами профессионального образования.

Сама специфика подхода предопределяет формулирование принципов развития непрерывного профессионального образования. В зависимости от вектора движения человека в образовательном пространстве выделено четыре принципа построения содержания образования: многоуровневость, дополняемость, маневренность и преемственность.

Принцип многоуровневости определяет наличие множества уровней и ступеней профессионального образования. Чем больше в образовательной системе «будет завершенных, подкреплённых соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него образования, изменения при необходимости избранной образовательной траектории при сравнительно малых потерях, а поставленные на каждой ступени конкретные и сопряжённые цели психологически облегчают процесс обучения» [28, с. 180].

Принцип дополняемости предполагает продолжение профессионального образования без перехода для обучения на следующий уровень. Это могут быть: последипломное образование (диплом начального, среднего и высшего профессионального образования), дополняющее полученное основное профессиональное образование; специальные образовательные программы, направленные на формирование профессионального самосознания у специалистов; неформальное образование и самообразование и т. п.

Принцип маневренности предусматривает движение «по горизонтали» и возможность смены человеком «области профессиональной деятельности или получения параллельно профессионального образования в двух или нескольких профессиональных областях» [28, с. 186].

Принцип преемственности направлен на согласование, состыковку профессиональных образовательных программ от начальной профессиональной подготовки до последипломного образования. Такое естественное совмещение выхода из одной образовательной программы со входом в последующую обеспечивает студенту или специалисту возможность свободного передвижения в профессиональном образовательном пространстве. Реализация этого принципа, как показывает опыт, сопровождается множеством трудностей. По-видимому, это связано с тем, что такая реализация касается не только преемственности государственных стандартов, но и, прежде всего, образовательных программ. Поэтому, наряду с работой по проблемам содержания образования, требуется совместное решение многих других проблем, связанных с правовым, финансовым, организационным обеспечением и т. д.

Формы организации непрерывного профессионального образования определяются принципами интеграции профессиональных образовательных структур и гибкости организационных форм профессионального образования.

Первый из них подразумевает интеграцию учреждений профессионального образования в плане их организационных структур, превращение их в многоуровневые, многоступенчатые и многопрофильные. Так, интеграция средних и высших профессиональных учебных заведений ступенчато позволяет строить обучение в одном учебном заведении. При этом обучающийся после освоения образовательной программы соответствующей ступени может продолжить обучение или закончить его, получив тот или иной уровень квалификации.

Принцип гибкости организационных форм направлен на развитие разнообразных форм обучения без отрыва обучающихся от работы. При этом подразумеваются все формы обучения, занимающие промежуточное положение между очной и заочной формами (вечернее, экстернат, «открытое» и др.).

В целом, с учетом научного и практического значения теории развития профессионального образования (А. М. Новиков), она представляется наиболее приемлемой как основа для развития непрерывного профессионально-педагогического образования.

Возвращаясь к идее непрерывного педагогического образования следует отметить, что категории непрерывности и дискретности в этом случае надо рассматривать в диалектическом единстве. Это две противоположности одного и того же образовательного процесса. Первая означает непрерывность процесса профессионально-личностного развития педагога. Вторая – реализуется как относительно самостоятельные структурно и организационно завершенные ступени такого развития, характеризующие отношения педагога и его деятельность в образовательном пространстве. Другими словами, изменения профессионально-личностных качеств педагога сопряжены с непрерывностью его развития, а фиксированные состояния – с дискретностью.

Опора каждого последующего этапа педагогической подготовки на элементы предыдущего выдвигает в качестве главного механизма, обеспечивающего непрерывность педагогического образования, принцип преемственности. А идея непрерывного образования выступает интегратором образовательной системы и позволяет рассматривать процесс подготовки профессионально-педагогических кадров в целостности.

Данный вывод подтверждается В. Г. Онушкиным, который считает, что «в сущности, процесс становления непрерывного образования – это процесс перехода от формальной непрерывности образовательного процесса к его целостности» [5].

Таким образом, анализ непрерывного профессионального образования, как категории педагогической науки, позволил выделить важные для развития профессионально-педагогического образования теоретические положения:

- основными признаками целостной характеристики НПО являются многоуровневость, дополнительность, маневренность, преемственность, интегративность и гибкость;

- социальная роль НППО определяется как функциями образования в обществе вообще, его сложной детерминированностью множеством факторов, так и отношением человека к нему, восприятием образования с позиции личных интересов и потребностей;

- НППО следует понимать как условие социального развития и обогащения личности, как условие удачного сочетания потребностей личности человека и общества;

- НППО одновременно непрерывно и дискретно, при этом его уровни, являясь дискретными, представляют собой иерархические ступени непрерывного развития личности;

- условием непрерывности НППО является преемственность достигнутых теоретических знаний и профессионального опыта, представляющих собой на каждом новом образовательном этапе основу для достижения следующего уровня развития;

- реализация НППО ведет к развитию и удовлетворению потребностей личности в образовании, объединяющих потребности в трудовой деятельности, духовной культуре, общественно-политической и профессионально-педагогической деятельности, общении и т. д., и предполагает не только рост профессионально-педагогической квалификации, но и овладение личностью философской, политической, художественной, педагогической культурой и повышение ее социальной активности; решает задачи воспроизводства профессионально-педагогических кадров, удовлетворяющих потребности государства.

Выделенные теоретические положения, отражающие существенные изменения в экономических, социальных и личностных ориентирах субъектов непрерывного профессионального образования, могут быть приняты в качестве базовых для разработки организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования.

Литература

1. Концепция непрерывного образования // Нар. образование. 1989. № 10. С. 3–12.
2. Образование взрослых в контексте непрерывного образования: 3-я междунар. конф. по образованию взрослых. Токио, 1972. Париж, 1972.
3. Фюртер П. Паулу Фрейре // Перспективы. 1987. № 1.
4. Марев И. С. Методологические основы дидактики. М.: Педагогика, 1987. 224 с.
5. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. М.: Педагогика, 1987.
6. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1969. Вып. 2. 200 с.
7. Верзилин А. М. Проблемы методики преподавания биологии. М.: Педагогика, 1974. 223 с.
8. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.

9. Кулюткин Ю. Н. Психология взрослых. М., 1985.
10. Сухобская Т. С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1975. 50 с.
11. Тонконогая Е. П., Кричевский В. Ю. Об одном из подходов к составлению профессиограмм педагогических кадров // Сов. педагогика. 1977. № 3. С. 61–67.
12. Лесохина Л. Н., Шадрина Т. В. Центры образования взрослых. М., 1991.
13. Ходаков А. И. Социально-профессиональная позиция и стиль деятельности молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. Л., 1984. С. 54–71.
14. Шадрина Т. В. Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. Л., 1982. С. 41–54.
15. Структура интеллекта взрослых / Под ред. Е. И. Степановой. Л., 1977.
16. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 111 с.
17. Особенности формирования знаний у учащихся вечерней школы / Под ред. А. К. Бушли, Е. П. Тонконогой. Л., 1968.
18. Теоретические основы формирования профессиональных умений руководителей школ / Под ред. Е. П. Тонконогой. М., 1988.
19. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. М.: Высш. шк., 1991. 208 с.
20. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
21. Зиндович-Вукадинович Г. Подготовка к самообразованию // Перспективы. 1989. № 1. С. 20–30.
22. Владиславлев А. Система непрерывного народного образования – состояние и перспективы // Коммунист. 1984. № 1.
23. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высш. шк., 1986. 368 с.
24. Куписевич Ч. Система непрерывного образования в СССР // Сов. педагогика. 1982. № 6. С. 22–56.
25. Стоянов П. Социально-педагогическая система в Народной Республике Болгарии. М.: Педагогика, 1982. 222 с.
26. Литвинова Н. П. Образование в условиях интенсификации экономики. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
27. Гершунский Б. С. Прогностические проблемы развития педагогики непрерывного образования // Новые исслед. в пед. науках. 1988. № 2. С. 3–6.
28. Новиков А. М. Профессиональное образование России: Перспективы развития / Исслед. центр пробл. непрерывного проф. образования РАО. М., 1997. 254 с.