

E.V. Gelyasina,

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF DISTANCE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

Summary: The article is devoted to the principles of teacher distance training considered from the systems perspective. The importance of personal orientation and distance training personalization is also shown. The necessity of education as an open and continuing one based on reflexive foundation is proved. The article also contains the distance training requirements grounded on psycho-pedagogical features of education of adults providing their active position, independence and conditions for successful cooperation.

Key words: education of adults, training, distance education, distance training

Гелясина Е.В., к.п.н., заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик Витебского областного института развития образования, г. Витебск (Республика Беларусь), e-mail: elena_popkova@list.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье с системных позиций рассматриваются принципы построения дистанционного повышения квалификации педагогов. Показано значение личностной ориентации и индивидуализации дистанционного повышения квалификации. Обоснована необходимость осуществления обучения как открытого, непрерывного, построенного на рефлексивной основе. Рассмотрены требования, предъявляемые к дистанционному повышению квалификации, исходя из необходимости учитывать психолого-педагогические особенности обучения взрослых, обеспечивать их активную позицию, самостоятельность и создавать условия для продуктивного сотрудничества.

Ключевые слова: обучение взрослых, повышение квалификации, дистанционное обучение, дистанционное повышение квалификации

Дистанционное повышение квалификации (ДПК) педагогических кадров является одной из перспективных форм последиplomного образования, которая базируется на принципе самостоятельного обучения специалиста, предполагает использование современных технических средств передачи информации, обеспечивает массовость, непрерывность, оперативность, качество, вариативность, многоаспектность, гибкость, адаптивность, индивидуализированность, доступности демократичность повышения квалификации. Вместе с тем приходится констатировать факт недостаточного использования потенциала дистанционной формы повышения квалификации (ПК) педагогов. Зачастую организаторы ПК интуитивно подходят к отбору содержания дистанционных курсов и применяемых дидактических методов. Не всегда учитывается специфика дистанционного взаимодействия субъектов ПК, в силу чего традиционная методика механически переносится на практику ДПК. Указанные недостатки во многом обусловлены тем, что при довольно разноплановом исследовании отдельных аспектов ДПК, данная проблема нуждается в целостном теоретическом осмыслении. В связи с этим актуализируется задача, связанная с выявлением теоретико-методологических ориентиров, которые будут определять регулятивные нормы ДПК.

Разрабатываемые теоретико-методологические ориентиры мы представим в виде системы принципов ДПК. Их характеристику будем осуществлять исходя из

понимания системы как упорядоченного множества элементов, объединенных устойчивыми отношениями, а ее структуры – как совокупности существенных отношений, обуславливающих характер системы и закономерности ее функционирования. Рассматриваемая система состоит из восьми элементов, которые в свою очередь являются системами более низкого порядка. Этими элементами являются следующие принципы: личностной ориентации, индивидуализации, учета психолого-педагогических особенностей обучения взрослых, непрерывности, открытости, самостоятельности и активности обучаемых, продуктивного сотрудничества, образовательной рефлексии.

Системообразующим среди них является **принцип личностной ориентации ДПК**. Он не только определяет номинал и специфику всех других компонентов, входящих в описываемую систему, но и обуславливает свойства всей системной совокупности. В качестве теоретической основы для рассмотрения сущности принципа личностной ориентации ДПК нами взята культурологическая концепция Е.В. Бондаревской [5]. Культурологический ракурс понимания сущности личностной ориентации ДПК позволяет снять ограниченность индивидуализированного подхода в части констатации всеобъемлющего доминирования интересов педагогов, повышающих свою квалификацию. Построение ДПК в соответствии с принципом личностной ориентации позволяет гармонизировать индивидуальное и социокультурное, обеспечивает приоритет идеи целостности культуры и личности над индивидуализмом, прагматизмом и потребительским взглядом на профессиональное образование. В русле избранной концепции базовыми ценностями ДПК выступают педагог-профессионал, педагогическая культура, непрерывное образование.

Личность педагога-профессионала, проходящего ДПК, рассматривается как субъект и высшая ценность образовательного процесса. В этой связи актуализируется необходимость выстраивания ДПК как процесса, направленного на приобретение «живых знаний» (В.П. Зинченко [8]), т.е. знаний переосмысленных с позиций собственного опыта, знаний, которые получили личностную оценку и обрели личностный смысл. Смыслопорождение возможно только в условиях «встречи» опыта, задаваемого целями ПК, с неповторимым субъектным опытом, который используется, адаптируется и обогащается. Отсюда следует значимость осуществления на подготовительном этапе ДПК входной диагностики. Второй ценностный ориентир – педагогическая культура – представлена как система, фиксирующая в виде культурных текстов («мира воплощённых ценностей», норм, способов, образцов) накопленный и отрефлексированный опыт осуществления образовательной практики. В условиях ДПК педагогическая культура задает целевой предмет, детерминирует отбор содержания дистанционных курсов и используемых педагогических технологий, определяет систему отношений субъектов ПК. Непрерывное образование как ценность представляет собой деятельность, направленную на освоение и присвоение в процессе ДПК педагогической культуры, создание новых человеко- и культуросоразмерных образцов педагогической практики, личностное и профессиональное самосозидание. Базовые ценности ДПК предопределяют основные черты процесса ДПК: диалогичность, опору на субъектный опыт обучаемых, активизацию их творческого потенциала, оказание необходимой помощи и поддержки в освоении дистанционных курсов, управление слушателями процессом повышения своей квалификации.

Принцип личностной ориентации ДПК связан с **принципом индивидуализации**. Для нас точкой отсчета в определении сущности названного принципа является содержательное наполнение понятий «индивидуальность» и «индивидуализация». Кроме того мы будем различать понятия

«индивидуализация процесса ДПК» и «индивидуализация педагога в процессе ДПК». Индивидуальность – понятие многомерное. Оно рассматривается в психологическом, духовном, профессиональном и социальном планах. В традиционном понимании индивидуальность представляет собой неповторимость, уникальность человека, своеобразие его психологических свойств. В концепции Б.Г. Ананьева [2] индивидуальность есть уникальное сочетание всех свойств человека как индивида и личности. С позиции социально-исторического подхода (А.Г. Асмолов) под индивидуальностью понимается совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые имеют социальную и антропогенетическую обусловленность, обеспечивают формирование иерархии ценностных ориентаций личности, ее поведение, материализуются в продуктах деятельности, общении, «...воплощаются ... в ... себе самом ради продолжения являющегося ценностью для данного человека образа жизни» [3, с. 6]. Самоосуществляясь, индивидуальность личности обогащает человеческую культуру, внося свой неповторимый вклад в социогенез. Связь «индивид» - «личность» - «индивидуальность» выражается формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [3, с.7]. Нам близка точка зрения В.И. Слободчикова о приоритете «духовного измерения человеческой реальности», в связи с чем индивидуальность необходимо рассматривать как «отдельный, самобытный мир, относительно независимый суверенный, самостоятельный» [11, с. 4]. Посредством индивидуальности человек обособляется «в особую точку бытия, творчески проявляет себя, становится субъектом жизни», ее автором. Такой взгляд на феномен индивидуальности усиливает роль педагога, дистанционно повышающего квалификацию, как автора, определяющего цели, содержание, способы, траекторию собственного профессионального роста и несущего персональную ответственность за получаемые результаты.

Как уже отмечалось, мы дифференцируем понятия «индивидуализация процесса ДПК» и «индивидуализация педагога, дистанционно повышающего квалификацию». Это обуславливает две стратегии индивидуализации. Первая стратегия связана с необходимостью осуществлять ПК не вообще, а конкретного специалиста в соответствии с его индивидуальными особенностями и профессиональными запросами. Это требует создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого обучаемого. При этом, как показано в исследовании Бурлаковой Т.В. [6], индивидуализация профессиональной подготовки предусматривает обеспечение высокой степени адекватности не только индивидуально-образовательному потенциалу обучающегося, но и системе социальных и педагогических ценностей, требований и целей. Согласованность индивидуально-образовательных и социальных позиций при осуществлении ДПК обеспечивает успешность освоения обучающимися мира педагогической профессии. Вторая стратегия индивидуализации ДПК ориентирована на становление личностной и профессиональной уникальности каждого педагога, обеспечение в ДПК реализации «само-процессов» (Н.Б. Крылова) [10]: самоопределения, саморазвития, самовыражения, самоорганизации, самоконтроля. Эта стратегия возводит в ранг приоритетов самостоятельную работу педагога, повышающего дистанционно свою квалификацию. В условиях ДПК, построенного с учетом принципа индивидуализации, слушателю предоставляется возможность реализовать свое право на осознанный выбор тьютора, основных направлений работы на курсах, самостоятельную формулировку целей ПК и определение способов их достижения, приемлемого темпа продвижения в изучении материала, источников информации, темы творческой работы, формы ее выполнения, представления и защиты, варианта итогового контроля результативности курсовой подготовки. При этом обучаемый вправе не только выбирать

образовательные компоненты из числа предложенных преподавателями, но и инициировать собственные, отвечающие его профессиональному запросу. Это позволяет слушателю выстроить индивидуальную траекторию ПК и стать подлинным субъектом процесса образования. Таким образом, индивидуализация обучения в условиях ДПК дает возможность преодолеть противоречие между унифицировано определяемыми содержанием, темпом, интенсивностью, режимом учебно-познавательной деятельности и реальными возможностями и запросами каждого конкретного слушателя.

Принцип учета психолого-педагогических особенностей обучения взрослых при организации дистанционных курсов повышения квалификации.

Общепризнанным положением андрагогики является идея о своеобразии процесса обучения взрослых и признание специфики взрослых как субъектов обучения. На сегодняшний день, артикулированные в 70-х годах прошлого века М. Ш.Ноулзом [14] условия эффективного обучения взрослых, приобрели статус хрестоматийных. Суть их сводится к шести тезисам: первый из которых – о ведущей роли взрослого обучающегося в процессе обучения, второй – о конкретности цели, формулируемой взрослым обучающимся, стремлении при ее достижении к самостоятельности, самореализации и самоуправлению; третий – о наличии у обучающегося взрослого житейского и профессионального опыта, который необходимо учитывать; четвертый – о стремлении взрослого обучающегося к скорейшему применению знаний и умений, полученных в ходе обучения; пятый – о пространственно-временной, социально-бытовой и профессиональной детерминации процесса и результата обучения взрослого; шестой – о необходимости построения всех этапов обучения взрослого как процесса совместной деятельности обучающегося и обучающего.

При рассмотрении сущности заявленного принципа мы считаем необходимым уделить внимание общим и особенным его проявлениям. Перечисленные выше условия имеют статус общих. Особенности проявления могут быть определены с учетом возрастной периодизации взрослости и стадий профессионального развития педагога.

Взрослость – наиболее длительный период развития человека. Как показатели исследования Б.Г. Ананьева [2] и его школы период взрослости сопряжен не столько с динамикой познавательных процессов, сколько с социально-психологическими изменениями. Вычленения стадий взрослости довольно сложная проблема ввиду многомерности жизни человека, его судьбы и профессионального пути. Поэтому, как подчеркивал Б.Г. Ананьев определить моменты смены стадий можно лишь путем сопоставления сдвигов по многим параметрам социального развития человека – гражданского состояния, экономического положения, семейного статуса, согласованности или разобщенности социальных функций, осуществленности или неосуществленности жизненных планов. Ввиду сказанного выше стадийность взрослости может быть осуществлена весьма условно. В советской (а затем и российской) психологической традиции вычленяют три субпериода взрослости: период ранней взрослости (от 20 до 40 лет), средней взрослости (от 40 до 60 лет) и поздней взрослости (от 60 лет и старше). Как показывают наблюдения, приведенная периодизация зачастую не совпадает с уровнями профессионального мастерства, которые являются основанием для дифференциации педагогов, проходящих ПК. Так, период ранней взрослости охватывает как начинающих специалистов со стажем работы до трех лет, не имеющих квалификационной категории, так и педагогов, достигших профессионального «акме». Довольно неоднозначно соотносятся и нередко не совпадают достигнутые в период средней взрослости объективные успехи педагога в профессии, их признание педагогическим сообществом, статусное закрепление этих достижений (присвоение квалификационной категории, получение званий и наград,

победа в профессиональных конкурсах и т.п.) и субъективное «акме». Последнее предполагает субъективно зафиксированный переход человека на новую ступень профессионального мастерства, прогрессивный характер изменения уровня профессиональных достижений, получение более высоких по сравнению с предыдущим периодом профессиональных результатов. Раскрывая специфику субъективного «акме», А.А. Деркач пишет: «Эти достижения порой незаметны для профессионального сообщества и не признаны им, но осознаются и оцениваются самим человеком как максимально возможный для него в данный отрезок времени уровень профессионализма» [1, с. 131]. Период поздней взрослости, как правило, характеризуется окончанием педагогами трудовой деятельности и как следствие отсутствием их включенности в процесс ПК. Таким образом, степень соответствия хронологического возраста и профессионального мастерства имеет индивидуально-ситуативную обусловленность: «история является не только фоном и канвой для узоров биографии, но и основным партнером в жизненной драме человека» [2, с. 236].

Для выявления особенных проявлений принципа учета психолого-педагогических особенностей обучения взрослых при организации ДПК эвристичностью обладает осуществленная Е.А. Климовым [9] характеристика фаз профессионального развития субъекта труда. Применительно к педагогической профессии считаем возможным следующим образом описать специфические черты субъектов труда, принадлежащих каждой классификационной группе. В фазе интернала субъект труда характеризуется наличием достаточного опыта, ярко выраженной педагогической направленностью личности, успешностью выполнения профессиональных функций, признанием со стороны коллег, педагог находится «...как бы уже внутри профессии, вошел в нее вполне определенно (как в самосознании, так и в сознании других)» [9, с. 92]. О достижении педагогом фазы мастерства свидетельствует его готовность успешно решать весь спектр профессиональных задач, выработка им определенного неповторимого индивидуального стиля педагогической деятельности. Субъект педагогического труда, находящийся на ступени профессионального развития, обозначенной как фаза авторитета, отличается богатым профессиональным опытом, известностью в профессиональной среде, авторитет среди коллег, признание заслуг. Для периода наставничества свойственно не только наличие у педагога богатого ценного опыта и сложившейся авторской системы работы, но и последователи, которым этот опыт можно передать.

Для описания психолого-педагогических особенностей обучения взрослых, учитываемых при конструировании ДПК, принципиально важно выявить функциональные, смысловые и содержательные изменения учебной деятельности на различных стадиях профессионального развития. Общеизвестно, что начало трудовой деятельности знаменует утрату учебной деятельностью статуса доминирующей и приводит к трансформации ее традиционной функции. У начинающего педагога учебная деятельность преимущественно выполняет профессионально-адаптационную функцию. То есть обучение рассматривается молодым специалистом как средство вхождения в профессиональное сообщество, которое является носителем специфической культуры. В этой связи содержание ДПК должно быть направлено на освоение молодым специалистом профессиональных образцов, норм и правил. У педагога, находящегося на стадии развития профессионала, обучение, органично выстраиваясь в его профессиональную деятельность, является средством профессионального роста. Стадия развития профессионала является периодом максимальной активности педагога как субъекта учебной деятельности. Поэтому в содержании ДПК этой категории педагогических кадров необходимо не только представить многовариантный педагогический инструментарий, но и создать условия

для моделирования учителем собственной педагогической системы. На стадии реализации профессионала учебная деятельность утрачивает названные функции, наблюдается снижение учебной активности педагогов. Данное обстоятельство указывает на необходимость включения в содержание ДПК материала, обеспечивающего поддержание профессионального интереса обучаемых, а также создание условий для осуществления ими функции наставника в сетевом сообществе.

Принцип непрерывности. Требование непрерывности образования имеет культурологическую и социальную обусловленность. Указывая на неисчерпаемость культуры С.И. Гессен отмечает: «... по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено» [7, с.32], а, следовательно, оно открывает для стремящегося к нему человека путь бесконечного развития. Социальная обусловленность непрерывности образования связана с динамичностью изменения социально-экономической и научно-технической сфер, постоянно прирастающими требованиями к уровню подготовки специалистов и быстрым обновлением профессионально-значимой информации. В условиях ДПК непрерывность реализуется посредством выстраивания преемственных содержательных центров, через обеспечение комплексности курсовой, курсовой и послекурсовой подготовки, а также путем оптимального сочетания самостоятельной работы слушателя и его обучения под руководством тьютора.

Принцип открытости системы ДПК. Интеграционные процессы, интенсивно протекающие во всех сферах жизнедеятельности, обуславливают необходимость формирования в структуре повышения квалификации новой образовательной среды, важнейшим признаком которой является наличие у нее качества открытой системы. Первой характерной чертой описываемой системы как открытой является ее направленность на социализацию информационного фонда, т.е. обеспечение равного доступа к образовательно-информационным ресурсам пользователей вне зависимости от их географического местоположения, квалификационной категории и избранного для изучения дистанционного курса. В результате функционирования информационно-образовательной среды профессионально значимая информация становится достоянием каждого обучающегося и превращается в основной ресурс его профессионального развития. Второй чертой, дающей основание рассматривать создаваемую для ДПК среду в качестве открытой системы, выступают особенности построения содержания и процесса обучения. В частности, содержание ДПК отличает вариативность и возможность своевременного обогащения за счет привлечения разнообразных сетевых ресурсов. Открытость упраздняет монополию преподавателя на определение содержания и объема значимой учебной информации. Одновременно у обучаемых появляется возможность не только дополнить предложенную преподавателем информацию, но и обсудить ее с коллегами в режиме реального времени или в ходе дистанционной конференции. Вариативная среда ДПК обеспечивает открытость образовательного сценария в противовес жестко регламентированной заданности традиционных программ повышения квалификации. При этом увеличивается разнообразие возможных форм и режимов обучения. Использование в процессе ДПК видеоконференций, дискуссий, круглых столов, обмена мнениями через чат-систему и на профессиональных форумах способствует выработке у обучающихся новых представлений, созданию нового знания. Большим потенциалом для выработки личностного знания и реализации индивидуальной образовательной траектории в ходе ДПК обладает исследовательская работа. Именно исследование является тем полигоном, на котором научное знание сталкивается с парадоксами педагогической практики. В этой связи представляется целесообразным включение в дистанционный курс исследовательского блока, надстраиваемого над содержательным инвариантом.

Принцип самостоятельности и активности обучаемых в процессе повышения квалификации является общепризнанным классическим дидактическим принципом. В условиях ДПК он приобретает специфическое содержательное наполнение в силу своеобразия взаимодействия субъектов образовательного процесса. Реализация принципа требует от организаторов ДПК уделить пристальное внимание созданию условий для формирования деятельностного, а не созерцательного отношения [13] обучаемых к осваиваемому фрагменту педагогической действительности. Это предусматривает во-первых, «разворачивание» содержания дистанционного курса как деятельности, включенной в контекст конкретной педагогической ситуации; во-вторых, обеспечение формирования «проектной установки» обучающихся (термин Г.П. Щедровицкого), которая детерминирует их ориентированность на профессиональное самосозидание и преобразование педагогической реальности в соответствии с предварительно созданной моделью.

Еще один аспект проявления принципа связан с увеличением доли и значения самостоятельной работы обучающихся в условиях ДПК. Самостоятельная работа в условиях ДПК представляет собой целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом деятельность, которая осуществляется в соответствии с предварительно разработанной и согласованной с тьютором индивидуальной программой самообразования. Ее характерными особенностями являются свободный выбор слушателем изучаемой проблемы, необходимых информационных источников, содержания деятельности по реализации пунктов программы, вариантов представления полученных результатов и форм итоговой аттестации. Как известно, эффективность самообразования зависит от готовности слушателя к такому виду деятельности. В связи с этим в условиях ДПК тьютору наряду с информационно-методической поддержкой самостоятельной работы учителя по индивидуальной программе, необходимо проводить целенаправленную работу по формированию у него устойчиво-положительных внутренних мотивов и опыта самообразовательной деятельности.

Принцип продуктивного сотрудничества субъектов ДПК. Продуктивное учебно-педагогическое сотрудничество является одной из детерминант успешности ДПК. В рассматриваемом контексте сотрудничество понимается как опосредованная использованием информационно-компьютерных технологий и соответствующего научно-методического обеспечения совместная целенаправленная профессионально значимая деятельность педагогов, повышающих квалификацию и тьютора, в процессе которой происходит динамическое преобразование их ролевых отношений в равноправные. Сотрудничество в условиях ДПК представляет собой разветвленную сеть взаимодействий, осуществляемых по направлениям: 1) тьютор – слушатель, 2) команда тьюторов – слушатель, 3) тьютор – группа слушателей, 4) команда тьюторов – группа слушателей, 5) слушатель – слушатель, 6) общегрупповое взаимодействие. В условиях ДПК реализация принципа продуктивного сотрудничества предусматривает необходимость создания поликультурной информационно-образовательной среды; гуманизации педагогических отношений; обеспечения свободного выбора обучаемым осваиваемого курса; осуществления опережающего профессионального образования, использования потенциала взаимообучения, обеспечения условий для формирования у обучаемых заинтересованности в достижении цели повышения квалификации и чувства ответственности за полученные результаты.

Принцип образовательной рефлексии. Требования, предъявляемые к учителю в настоящее время, предусматривают его готовность не только к эффективному решению дидактических и воспитательных задач, но и способность быть активным субъектом педагогической деятельности, ориентированным на развитие личности

учащегося и свое собственное профессионально-творческое совершенствование. Ориентация ДПК на самопроектирование, самообразование и саморазвитие слушателей немислима без учета принципа образовательной рефлексии. Рефлексия, будучи специфической человеческой способностью, является ключевым моментом субъектности (В.И. Слободчиков [12]). Рефлексия позволяет человеку сделать предметом специального анализа его собственные мысли, эмоциональные состояния, отношения, действия, что создает содержательную основу для самопреобразования.

Осуществление ДПК в соответствии с принципом образовательной рефлексии требует проведения работы со слушателями по 1) осознанию ими учебно-профессиональных задач, решаемых в процессе повышения квалификации, 2) фиксации полученных результатов, соотнесению их с поставленными целями, 3) воспроизведению использованных в ходе обучения методов, 4) выявлению факторов успеха и причин возникновения трудностей, 5) оценке собственного эмоционально-психологического состояния, 6) определению эффективности диадного и группового взаимодействия. Построение ДПК на рефлексивной основе обеспечивает не только адекватную оценку обучаемыми проделанной работы, но и позволяет уточнить цели и средства дальнейшей деятельности по самообразованию.

Как следует из выше сказанного перечисленные принципы являются элементами системы, задающей теоретико-методологические ориентиры ДПК. Выявленные взаимосвязи и взаимоотношения между ними указывают на необходимость их комплексного использования в качестве руководящих педагогических идей для построения процесса ДПК специалистов сферы образования.

Библиографический список

1. Акмеология. Учебник /Под общ.ред. Деркача А.А. М.: РАГС, 2002. 650 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: Изд-во МГУ, 1986. 94 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. 558 с.
6. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... доктора пед наук. – Ярославль: ГОУ ВПО «Шуйский гос. педагогический университет», 2009. – 39 с.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
8. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
9. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
10. Крылова Н.Б. Право на «персональность» образования //Новые ценности в образовании. – 2004. – № 2. – С. 89 – 104.
11. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека //Новые ценности в образовании. – 2004. – № 2. – С. 3 – 13.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: ШколаКульт. Полит., 1995. 800 с.
14. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.