

1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Л. В. Армейська
armeyslv@gmail.com*

Професійна компетентність та неперервна самоосвіта: шляхи самореалізації й самовдосконалення педагогічних працівників

Актуалізовано проблему організації та управління самоосвітньою діяльністю педагогічних працівників, удосконалення роботи в міжкурсовий період через самоосвітню діяльність, розвиток самоосвіти, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації особистості вчителя, доступності якісної освіти, що вирішується сьогодні шляхом розробки та впровадження нового змісту освіти, інноваційних педагогічних технологій, досягнення якісних змін у практичній діяльності педагогічних працівників в умовах реформування освіти.

Окреслено шляхи удосконалення професійної майстерності вчителя через самоосвітню діяльність упродовж усього життя, створення індивідуальної педагогічної траєкторії та індивідуального іміджу, який формується згідно з розробленою соціально прийнятною моделлю вчителя-майстра.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоосвіта, саморозвиток, професійна майстерність, професійна компетентність, індивідуальний імідж.

*L. V. Armeiska
armeyslv@gmail.com*

Development of pedagogical workers' professional competence and organization of their continuous self-education, self-realization and self-perfection

The paper deals with the problem of organizing and managing pedagogical workers' self-educational activity, the improvement of their work in the intercourse period by self-education, the development of self-teaching, self-improvement and by searching for ways of teacher's personality self-realization, availability of high quality education, which nowadays is solved by developing and introducing new educational content, innovative pedagogical technologies, making qualitative changes in pedagogical workers' practical activity in the context of education undergoing reforms.

The article also outlines ways of improving teacher's professional skills by life-long self-educational activity, by creating an individual pedagogical

trajectory and an individual image which is formed according to a well-designed and socially accepted model of a teacher as a master.

Keywords: self-educational activity, self-education, self-development, professional skills, professional competence, individual image.

Розгляньмо перспективні шляхи досягнення вершин педагогічної майстерності вчителя сучасної школи. Той, хто не хоче відставати, мусить рухатися вперед – і не зупинятися, досягнувши вершини, а підійматися вище і вище. У цьому й полягає основна мета сучасного учителя.

Уже давно зрозуміло, що не достатньо бути на уроці (і навіть поза ним) актором, режисером, діловодом, диригентом, дипломатом, психологом, новатором і компетентним фахівцем. Модель сучасного вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у нескінченному творчому пошуку. Ці якості не надаються додатком до диплома про педагогічну освіту, а формуються у щоденній учительській праці.

Сучасна методика організації та супроводу науково-методичної роботи в закладі освіти пропонує педагогічним працівникам розробляти сучасні програми та проекти нарощування творчості педагога, створення індивідуальної педагогічної траєкторії та індивідуального іміджу сучасного вчителя. Під час вирішення цих питань не є достатнім лише проведення поширених форм методичної роботи – таких, як методичні наради, практичні семінари, методичні об'єднання, виїзні консультації, чати, форуми тощо. Та й не це є головним у зростанні сучасного вчителя. Основне – методичним структурам відповідних підрозділів відстежити (а іноді – й інтуїтивно відчути) здатність педагогічних працівників до творчості, вчасно дати поштовх, що викликає бажання рухатися вперед. І якщо досвідчений методист зуміє розпізнати цей паросток, докладе певних зусиль для його розвитку, результат перевершить очікування [1; 3].

На думку дослідників (І. Андрєєва, Є. Барбіної, В. Болотова, Н. Голованової, В. Лозової) [2; 3; 5; 7; 12; 13], одним із перспективних шляхів досягнення вершин педагогічної майстерності вчителя на сучасному етапі є реалізація компетентнісного підходу в освіті. У центрі уваги авторитетних організацій, що опікуються цими питаннями, зокрема Міжнародної комісії Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), перебувають питання кадрового забезпечення модернізації навчально-виховного процесу в закладах освіти на засадах компетентнісного підходу. І це закономірно, оскільки ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є, безперечно, учитель, чий рівень професійної підготовки й особистої культури має забезпечувати дієвість інноваційного розвитку освіти.

Поглиблене вивчення сутності професійної компетентності вчителя вимагає аналізу понять «компетентність» (від лат. *competens (competentis)*) –

відповідний; здатний), «компетентний» і «компетенція» з позиції різних підходів, що існують у науковій літературі. Слід відзначити, що серед дослідників відсутня спільна думка щодо тлумачення і вживання цих дефініцій.

Терміни «компетентність» і «компетенція» походять з одного джерела: з латини *competentia* – узгодженість, відповідність, а *compeo* – відповідати, бути здатним.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови наводяться такі потрактування терміна «компетенція»:

- 1) достатня обізнаність із чим-небудь;
 - 2) коло повноважень будь-якої організації, установи чи особи;
- «компетентність» – властивість від «компетентний».

Слово «компетентний» означає:

- 1) який має достатні знання в певній галузі, який із чимось добре обізнаний, тямущий; що ґрунтується на знанні, кваліфікований;
- 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити принаймні три підходи до визначення співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». *Перший* підхід характеризується тим, що обидва терміни вживаються як синоніми (С. Дружилов, Е. Зеєр) [8; 9].

Ми дотримуватимемося *другого* підходу, представники якого вважають компетенції складниками компетентності (О. Овчарук та інші) [11]; зокрема, згідно із тлумаченням цих учених, професійна компетентність учителя є сукупністю таких професійно-педагогічних компетенцій: соціально-психологічної, комунікативної, психолого-педагогічної, методологічної, предметної – у межах вчительської спеціальності, готовності до професійної самореалізації. Дослідники звертають увагу, що компетенцію не можна визначити через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її прояві належить конкретним умовам, різноманітним обставинам. Отже, компетенція не може бути ізольована від певних умов її реалізації, тому компетенцію дослідники розуміють як можливість устанавлення зв'язку між знанням і ситуацією, як здатність відшукати знання та дію, що сприяє вирішенню проблеми.

Згідно з *третьім* підходом поняття «компетенція» тлумачиться як певна сфера, коло питань, які людина уповноважена вирішувати, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності.

Т. Сорочан [18] зауважує, що «компетенція не зводиться ні до знань, ні до умінь. «Мати компетенцію» означає «опанувати вміння, бути здатним виявити в цій ситуації отримані знання й досвід».

Представники Міжнародної комісії Ради Європи розглядають сутність компетентності як загальні, або ключові (базові), вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння, ключові

уявлення, опори, або опорні знання. В основі західноєвропейських моделей компетентності лежать такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання комплексних завдань, оволодіння новими знаннями, навичками, позитивне уявлення про себе як особистість, здатність до гармонійного спілкування, уміння поводитися в колективі. Останнім часом у науці визначено базові (ключові) компетентності, обґрунтовано необхідність володіння ними кожною особистістю як обов'язкова умова підготовки до дорослого життя. Існують різноманітні підходи до класифікації ключових компетентностей.

Експерти програми „DeSeCo” («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади»), яку було започатковано фахівцями Швейцарії, США і Канади, визначають термін «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати певні завдання. На їхню думку, компетентність простежується в діяльності особистості в різних контекстах. Наприклад, здатність до співпраці, що є складовою компетентності, зорієнтованої на потреби, має таку внутрішню структуру: знання, пізнавальні та практичні навички, відносини, емоції, цінності, етика та мотивація.

У своєму дослідженні О. Овчарук [11] зазначає, що фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*IBSTPI*) визначають компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу», а на думку експертів Міжнародної комісії Ради Європи, компетентності передбачають «спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок».

В. Маслов [15] розглядає компетентність як систему знань і умінь, що є необхідними для виконання посадово-функціональних обов'язків.

Е. Зеєр [9] тлумачить термін «компетентність» як загальну здатність фахівця мобілізувати свої знання й уміння, щоб віднайти спосіб дії в конкретній ситуації.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні компетентність тлумачиться як «система теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціальних наукових знань, організаційно-методичних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних і психологічних якостей».

Як підкреслює О. Пошетун [16], більшість українських педагогів термін «компетенція» розуміють як коло повноважень, окреслене одержаним нормативно-правовим документом особистості – дипломом, наказом, статутом тощо – і обійманою посадою, а компетентність – як здібність людини, підсилену конкретними знаннями, уміннями, навичками та способами діяльності, що виявляється в певних видах діяльності. У межах своєї

компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною з конкретних питань, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності.

Отже, спільним для всіх дослідників є розуміння компетентності як оцінної категорії, що характеризує людину – суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно діяти в конкретній сфері. Компетенції розглядаються як індивідуальне, більш вузьке поняття, як складові компетентності.

Існує багато визначень – конкретизацій дефініції «компетентність»: ключові, життєві, загальноосвітні, комунікативні; для нашого дослідження виділимо такі: психологічна, професійна, педагогічна, психолого-педагогічна, професійно-педагогічна та ін.

На основі досвіду країн-учасниць Болонського процесу відібрано 30 загальних компетенцій із трьох категорій: інструментальні, міжособистісні, системні, а також спеціальні (предметні) компетенції. Ураховуючи, що цю класифікацію побудовано з погляду значення для професії, вважаємо, що для нашого дослідження, крім спеціальних, важливу роль мають *інструментальні* компетенції, які містять *когнітивні* здібності (здатність розуміти й використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти й керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення й розв'язувати проблеми); *технологічні* уміння (пов'язані з використанням техніки, *комп'ютерні* навички та здібності інформаційного управління); *лінгвістичні* уміння; *комунікативні* компетенції. Конкретизований набір складається з таких інструментальних компетенцій: здатність до аналізу та синтезу; уміння організовувати і планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми та приймати рішення. Серед зазначених системних компетенцій виділимо такі здатності, що мають особливе значення для нашого дослідження, а саме:

- застосовувати знання на практиці;
- ефективно навчатися;
- адаптуватися до нових ситуацій;
- бути відповідальним за якість;
- прагнути успіху.

Проаналізуємо наукові підходи до визначення поняття «професійна компетентність», що відрізняються плюралізмом думок.

Змістове визначення цього поняття залишається предметом дискусій науковців. Відзначимо, що впродовж останніх років дослідники, приділяючи значну увагу дослідженням професійної компетентності педагогів, значно розширили згадане поняття, – це систематизовано в таблиці 1.

**Плюралізм наукових підходів щодо поняття
«професійна компетентність»**

Автор	Тлумачення поняття
Плюралізм наукових підходів щодо поняття «професійна компетентність»	
Л. Хоружа	Професійна компетентність педагога є сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.
О. Дубасенюк	<i>Професійно-педагогічна</i> компетентність – це сукупність умінь, здатність педагога по-новому структурувати наукове та практичне знання. Розроблено зміст її складових: спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну та ауто-психологічну.
О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Л. Мітіна	<i>Психолого-педагогічну</i> компетентність педагога розуміють як сукупність певних якостей особистості, що характеризується високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії із суб'єктами навчання.
Л. Лісіна, Н. Лісова	<i>Психолого-педагогічну</i> компетентність потрактовують як явище, яке поєднує елементи професійної й загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значущі якості, що виявляються в педагогічній діяльності.
А. Маркова	Визначає <i>психологічну</i> компетентність як сукупність психологічних якостей, що впливають на результативність діяльності.
Л. Мітіна	Тлумачить <i>педагогічну</i> компетентність як фактор професійного розвитку інтегративних характеристик особистості, що охоплює дві складові: діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички і способи реалізації педагогічного спілкування).
Н. Кузьміна	Під <i>психологічною</i> компетентністю педагога розуміє сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного здійснення функцій щодо виховання, навчання й розвитку особистості.

Крім компетентнісного, І. Бех, В. Лозова [4; 13] наголошують на актуальності *особистісного* підходу в навчально-виховному процесі, що має ґрунтуватися на структурно-цілісному й повноцінному уявленні про особистість суб'єктів навчання; здійснюватися шляхом комплексного вивчення, розвитку й реалізації усіх складових особистості, яка навчається.

Не можна не звернути увагу на один з найбільш ефективних засобів удосконалення професійної компетентності вчителя – на самоосвітню діяльність, завдяки якій підвищуються професіоналізм, педагогічна майстерність.

Концептуальні підходи, що покладено в основу визначення змісту психолого-педагогічної компетентності педагогічного працівника, тісно пов'язують цю категорію з професіоналізмом і педагогічною майстерністю.

Зокрема, професіоналізм визначається як інтегрована характеристика, що складається з професійної культури та професійної самосвідомості. Н. Лосева [14] надавала пріоритетного значення самосвідомості, самопізнанню у процесі формування професіоналізму.

Значна роль у формуванні педагогічної майстерності належить розвитку комунікативних умінь учителя, у тому числі – мовленнєвих. Також учені звертають увагу на вирішальне значення стилю педагогічного спілкування – і застерігають від дистанціювання, авторитаризму, залякування учнів тощо. Існує три основні компоненти комунікативності: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості й альтруїзм, що у взаємодії та взаєморозвитку в процесі самовиховання педагога сприяють формуванню педагогічної майстерності.

Серед десяти груп педагогічних умінь науковці визначають такі: професійної самоосвіти та саморозвитку; оптимальної педагогічної комунікації; стійку професійну позицію педагога, вміння реалізовувати й розвивати власні педагогічні здібності, керувати своїми емоційними станами; здатність усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал; вміння оцінювати власну «професійну пропозицію», визначати свої сильні та слабкі сторони.

У всіх дослідженнях щодо змісту, форм і методів навчання науковці актуалізують проблему розвитку професійної компетентності вчителів. Розвиток професійної компетентності вчителя по суті має андрагогічну основу, оскільки андрагогіка – теорія навчання дорослих – виходить із того, що мета сучасного підходу до освіти полягає у сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей.

Професійне самовдосконалення педагога відбувається через самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах, що проводяться в закладі освіти чи в районі, місті, а також шляхом самовиховання. Із появою в роботі вчителя комп'ютера та мережі Інтернет значно підвищуються можливості педагогічної самоосвіти. З'являються нові теми, цікаві завдання та способи їхнього вирішення, нові способи самореалізації, що виникли у педагога завдяки появі нових засобів самоосвіти, тобто розвиток усіх «якостей» [17].

Отже, у межах нашого дослідження особливого значення набувають андрагогічні принципи, що підсилюють висновки науковців (Е. Зеер, Н. Клокар, Т. Сорочан) [9; 10; 18] про необхідність постійного самовдосконалення особистості. Основними серед них є такі: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний;

кар'єрного зростання; вікового підходу; створення сприятливих умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності навчання; спільної діяльності в освітньому процесі; розвитку творчого потенціалу, морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання, а також формування професійної компетентності вчителів.

Сучасне коло досліджень у галузі андрагогіки містить у собі: вивчення освітніх потреб з урахуванням рівня професійної підготовки; вивчення, моделювання напрямів, форм і функцій освітньої діяльності дорослої людини на рівні базової та додаткової професійної освіти, самоосвіти. Принципами формування й розвитку андрагогічного знання вважаються інтегративність, практико-зорієнтованість, гуманітарність, а методами – соціологічні, статистичні, порівняльний аналіз, лонгітюд, моніторинг, контент-аналіз.

У дослідженнях науковців індивідуалізація навчання потрактовується як максимальне наближення освітнього процесу до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану. Індивідуальний підхід до школярів у навчанні передбачає, за безумовної єдності основного змісту загальної освіти, підбір елементів навчального матеріалу, методів навчання, наочних та технічних засобів, розумне поєднання загальнокласних, групових й індивідуальних форм його організації з урахуванням особливостей кожного учня задля оптимального впливу у процесі забезпечення всебічного гармонійного розвитку його особистості.

Завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі здійснюється через участь у семінарах, отримання інформації на засіданнях методичних об'єднань, кафедрах, складання доповіді чи реферату, участь у педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, чатах, форумах.

Суттєву увагу вчитель має приділяти мотивації навчальної діяльності учнів. Вони виявляються в інтересі до змісту навчальних предметів, до самого процесу набуття знань, умінь, навичок, компетентностей. Соціальні мотиви полягають у бажанні школяра посісти певну соціальну позицію, потребі спілкуватися на новому рівні, отримати високу оцінку та схвалення від людей. Управління пізнавальною діяльністю учнів є функцією взаємодії учителя й учня, основним результатом якого є перехід учнів у позицію суб'єктів пізнання. Така перебудова освітнього процесу передбачає застосування інноваційних підходів до процесу навчання та відповідної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти [1].

Ми погоджуємося з Л. Рибалко [17], яка вважає, що розвиток професійної компетентності вчителів зумовлюється як розвиток «самостей» учителя: самоактуалізації, самооцінки, самоствердження, саморозвитку – й пояснює це тим, що розвиток є акумуляцією внутрішнього потенціалу

вчителя; адекватна самооцінка формує правильне ставлення до нарощення потенціалу, під час ствердження у професії відбувається становлення професійної позиції вчителя – і саморозвиток сприймається як самоціль.

Увагу до розвитку «самостей» також знаходимо у Г. Брагіної та Е. Самещенко [6], які в систему самовиховання вчителя включають 4 етапи:

1) самопізнання, якому відповідають такі способи самовиховання, як самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування;

2) планування роботи над собою шляхом самозобов'язань, створення програми самовиховання;

3) реалізація програми через самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозаохочення, самоаналіз;

4) контроль, що здійснюється у такі способи: самоконтроль, самозвіт, самооцінка.

Отже, професійна компетентність вчителів характеризується сукупністю взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, що сприяють зростанню педагогічної майстерності, підвищенню ефективності педагогічної діяльності й дозволяють досягати якісних результатів у процесі навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки та самовдосконалення суб'єктів навчання. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, організація неперервної самоосвіти, самореалізація та самовдосконалення відбуваються впродовж життя, систематизуються й узагальнюються під час підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Література

1. Армейська Л. В. Науково-методичний супровід упровадження освітніх інноваційних процесів у регіоні / Л. В. Армейська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки. Сер. 13 : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. IX : Науково-методичний супровід освітніх процесів професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. – С. 7–13.

2. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.

3. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 40 с.

4. Бех І. Д. Особистісно орієнтована модель виховання як науковий конструкт / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. / Уманський держ. пед. ун-т. – К., 2002. – Вип. 3. – С. 143–156.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

6. Брагіна Г. В. Самовоспитание – путь формирования педагогического мастерства / Г. В. Брагіна, Е. Г. Самещенко // Метод. реком. для препод. и студентов по основам педмастерства к практическим занятиям на I курсе. – Полтава, 1987. – С. 29.
7. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова. – СПб., 1997. – С. 15–25.
8. Дружилов С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 авг. 2000 г. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–36.
9. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
10. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
12. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
13. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблем дидактики / В. І. Лозова // Сучасні проблеми дидактики : зб. наук. пр. – Х., 2003. – 256 с.
14. Лосєва Н. М. Професійне самовдосконалення та особистісний розвиток педагога / Н. М. Лосєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 86–92.
15. Маслов В. І. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 7–11.
16. Пометун О. І. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (серпень-вересень). – С. 23–27.
17. Рибалко Л. С. Акмеологічні основи професійної педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Рибалко ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 45 с.
18. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.