

14. **О церквях** и общинах : закон ЭР от 12 февр. 2002 г. (ред. от 6 дек. 2006 г.). – Режим доступа : www.estonia.news-city.info/docs/systemsw/dok_iegdto.htm.

15. **Про стан і тенденції розвитку релігійної ситуації та державно-конфесійних відносин в Україні** : Інформаційний звіт Міністерства культури України за 2011 рік. – Режим доступу : www.risu.org.ua/ua/index/resoureses/governments.doc.

16. **Пчелинцев А. В.** Проблема свободы вероисповедания и деятельности религиозных объединений: методологический аспект / А. В. Пчелинцев // Религиоведение. – 2009. – № 1. – С. 143 – 155.

17. **Реалізація** державної політики у галузі культури : аналіт. звіт Міністерства культури України за 2012 р. – К. : М-во культури України, 2013. – С. 80 – 82.

18. **Седьмые** периодические доклады государств-участников, подлежащие представлению в 2002 году, Эстония, CERD/C/465/Add.1, 1 апреля 2005 г. – Режим доступа : www1.umn.edu/humanrts/russian/cerd/Rreport_estonia2005.html.

19. **Эстония** сегодня: церкви и приходы. – Режим доступа : www.estemb.ru/static/files/087/kirikud_ja_kogudused.pdf.

Надійшла до редакції 02.04.13

УДК 37.014.5

Віктор ШВИДУН

*Національна академія державного управління
при Президентіві України*

Дніпропетровський регіональний інститут державного управління

ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ РЕАЛІЗАЦІЮ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аналізуються педагогічні концепції, поняття «компетентність» і «компетентність педагога», обґрунтовується необхідність подальшої модернізації системи державного управління післядипломною педагогічною освітою, розглядаються можливі напрями реалізації компетентісного підходу в даній галузі освіти.

Ключові слова: державне управління, післядипломна педагогічна освіта, компетентність, компетентність педагога, предметно-зорієнтована концепція, особистісно-зорієнтована концепція, особистісно-розвивальна концепція.

Виктор Швыдун. Государственное регулирование реализацией компетентностного подхода в системе последиplomного педагогического образования

Анализируются педагогические концепции, понятия «компетентность» и «компетентность педагога», обосновывается необходимость дальнейшей модернизации системы государственного управления последиplomным педагогическим образованием, рассматриваются возможные направления реализации компетентностного подхода в данной отрасли образования.

Ключевые слова: государственное управление, последиplomное педагогическое

© Швидун В. М., 2013

образование, компетентность, компетентность педагога, предметно-ориентированная концепция, личностно-ориентированная концепция, личностно-развивающая концепция.

Victor Shvydun. State regulation of the competence-based approach implementing in the system of advanced studies pedagogical education

The pedagogical concepts, notions of «competence» and «competency of the teacher» are analyzed, the necessity of further modernization of public administration service teacher education is substantiated, possible ways of implementation of competence-based approach to art education are considered.

Key words: governance, postgraduate teacher education, competence, competence of the teacher, subject-oriented concept, personality-oriented concept, developing the concept of person.

Особливості розвитку системи освіти на початку XXI ст. значною мірою визначаються тими соціальними процесами, що супроводжують сучасне суспільство, зокрема глобалізацією та інтеграцією. Освіта стає значним фактором життєдіяльності кожної людини і має продовжуватися протягом усього життя. У цьому контексті актуальними є завдання конституювання освіти та пошук найбільш ефективних освітніх моделей для досягнення випереджального руху, оскільки в інформаційному суспільстві система освіти має бути генератором суспільного розвитку, базою для формування нової культури та смислотворчої орієнтації, професійних компетенцій.

Пріоритетними завданнями державного управління галуззю освіти в сучасних умовах є переорієнтація освітньої політики з формування носія знань на виховання творчої особистості, здатної використовувати знання для конкурентоспроможної діяльності, інноваційного розвитку суспільства. Важливе місце у вирішенні цих завдань відводиться модернізації системи державного управління післядипломною педагогічною освітою, оскільки вказана галузь освіти передбачає організоване і систематичне навчання дипломованих працівників з метою підвищення їх компетентності, подолання розриву між отриманими у вищому навчальному закладі знаннями та умовами праці, що постійно змінюються.

Існує значна кількість досліджень з проблем державного управління реалізацією компетентісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти як українських, так і зарубіжних учених, серед яких виділяють кілька напрямів:

– загальний аналіз поняття «компетентність» – Е. Зеєр, В. Вікторов, П. Третьяков та ін.;

– визначення можливих моделей формування компетенцій – В. Пікельна, В. Болотов, В. Серіков та ін.;

– виокремлення ключових компетентностей – А. Меркова, О. Овчарук, Т. Шамова та ін.;

– особливості формування професійних компетенцій – В. Ковальчук, О. Мармаза, Т. Сорочан та ін.;

– управління розвитком професійних компетенцій – Т. Сорочан, І. Жерносець, С. Крисюк, В. Маслов та ін.;

– удосконалення управлінських компетенцій керівників навчальних закладів – В. Бондар, Т. Волобуєва, Л. Даниленко, В. Олійник, В. Маслов та ін.

Незважаючи на значний доробок учених у розкритті особливостей державного управління реалізацією компетентнісного підходу в галузі освіти в цілому, вважаємо доцільним продовжити поліаспектний аналіз процесу формування компетентностей у системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті – проаналізувати поняття «компетентність» та «компетентність педагога», обґрунтувати необхідність подальшої модернізації системи державного управління післядипломною педагогічною освітою та можливих напрямів реалізації компетентнісного підходу в галузі освіти.

На початку ХХ ст. в Україні з метою підготовки значної кількості необхідних фахівців для потреб народного господарства майже за відсутності матеріальної бази державне управління освітою спрямовується на реалізацію предметно-зорієнтованої концепції, характерними рисами якої були процеси репродуктивного відтворення як знань, поданих у «готовому» вигляді, так і визначених моделей поведінки. У межах цієї концепції розвивається традиційна (масова) педагогічна система. Термін «традиційне навчання» передбачає перш за все класно-урочну систему освіти, сформовану на принципах дидактики Я. Коменського ще у ХVII ст. Характеризуючи її, О. Попова виділяє кілька параметрів:

- «за рівнем використання – загальнопедагогічна;
- за філософською основою – педагогіка примушення;
- за основним фактором розвитку – соціогенна (з припущенням біогенного фактору);
- за концепцією засвоєння – асоціативно-рефлекторна з опорою на сугестію (зразок, приклад);
- за орієнтацією на особистісні структури – інформаційна, знання, уміння, навички;
- за характером змісту – світська, технократична, загальноосвітня, дидактоцентрична;
- за типом управління – традиційне класичне + технічні засоби навчання;
- за організаційними формами – класно-урочна, академічна;
- за переважним методом – пояснювально-ілюстративна;
- за категорією тих, хто навчається – масова;
- за характером мети – виховання особистості із заданими властивостями;
- за характером взаємодії вчителів і учнів – побудова педагогічного процесу переважно на суб'єктно-об'єктних засадах» [11, с. 43 – 44].

До позитивних рис предметно-зорієнтованої концепції можна віднести:

– засвоєння учнями глибоких знань на рівні визначених стандартів;

– мінімальні витрати ресурсів за масового охоплення навчанням широких верств населення;

– колективне виховання на визначених державою засадах.

Недоліки:

- практична відсутність зворотного зв'язку (як на рівні учень – вчитель, так і вчитель – органи управління);
- навчання за принципом «333» (зазубрив, здав, забув);
- орієнтація на середнього учня;
- відірваність теоретичних знань шкільного курсу від практичного життя;
- консервативність як системи управління освітою, так і значної частини педагогів, неспроможність адекватно та швидко реагувати на зміни.

Прояви такої концепції можна спостерігати в українській системі освіти і сьогодні. Домінуючі авторитарна (механістично-холістська) з головною ідеєю про можливість формування особистості згідно з певним планом без урахування потреб самої особистості та академічна парадигми за збереження централізованої системи управління залишають діючими принципи надмірної теоретизації навчального матеріалу та суб'єкт-об'єктного навчально-виховного процесу. Діюча система освіти не зорієнтована на вироблення навичок критичного мислення, прийняття самостійних рішень, адекватного реагування на нестандартні ситуації та вирішення конфліктів, формування правової грамотності тощо.

За традиційної класно-урочної системи вчитель змушений виконувати програму, фізично (навіть за наявності такого бажання) не може дійти до кожної дитини, скоригувати її індивідуальну траєкторію навчання. Учитель перетворюється на «репродуктор», повторюючи з року в рік одну й ту саму інформацію, поступово втрачаючи бажання та мотивацію до самоосвіти, самовдосконалення. В. Кремень, наприклад, наводить такі дані: «47,4 % учителів не проводять науково-дослідну роботу, 16,8 % – не бачать у цьому потреби, 30 % – проводять епізодично, лише 7,6 % опитуваних учителів є користувачами новітніх комп'ютерних мереж» [6, с. 134 – 135].

С. Крисюк, аналізуючи розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в умовах командно-адміністративної системи, виділяє такі недоліки:

- «... екстенсивний розвиток галузі, викликаний тенденцією до масового охоплення навчання педагогічних кадрів, масовим характером учительської професії та ігноруванням потреб школи в самотутніх, творчо працюючих учителях;
- домінування інформаційно-інструктивного характеру взаємодії зі слухачами, відсутність індивідуально-творчого підходу та компетентнісно зорієнтованих технологій навчання, що забезпечують виявлення і формування якостей творчої індивідуальності майбутнього вчителя;
- відділення знань, отриманих під час підвищення кваліфікації, від особистого досвіду педагога ...» [7, с. 158].

У цьому контексті, на нашу думку, цікавими є результати моніторингового дослідження, яке регулярно проводять серед слухачів курсів підвищення кваліфікації працівники навчально-методичної лабораторії моніторингу якості освіти та зовнішнього оцінювання кафедри управління загальноосвітніми навчальними закладами Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вивчення загального розподілу відповідей про значення самоосвіти показує, що абсолютна більшість респондентів (92 %) розуміє її значення і зацікавлена у підвищенні власної професійної компетенції. Однак результати опитування про роботу з педагогічною періодикою та іншими інформаційними джерелами свідчать, що лише 64 % педагогів регулярно читають освітянські видання. Решта (36 %) відповіли на це запитання багатозначним «інколи», що викликає тривогу. Адже є всі підстави вважати, що така відповідь вказує на консерватизм майже третини нашого вчительства і відповідно на гальмування якісних перетворень у вітчизняній освіті [3, с. 7].

Інформаційне суспільство передбачає не підготовку висококваліфікованих працівників (хоча така потреба теж існує), а насамперед створення умов для всебічного розвитку людини; формування в тих, хто навчається, здатностей здобувати та самостійно опрацьовувати великі масиви інформації; бути конкурентоспроможними завдяки підвищенню мотивації до безперервної освіти та готовності отримати нову професію в будь-якому віці; адаптуватися в суспільстві та мати активну життєву позицію. У сучасному світі більш успішними є не власники засобів виробництва, а люди, здатні створювати знання, приймати нестандартні ефективні рішення навіть в умовах недостатньої інформації або відсутності теоретичних знань.

Ефективне вирішення визначених завдань, на нашу думку, можливе в разі використання інноваційних форм та методів організації навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на реалізацію компетентнісного підходу. У даному контексті ми поділяємо думку В. Кременя, який пропонує в основу навчання взагалі та підвищення кваліфікації педагогів зокрема покласти такі принципи:

- «... гуманістичного навчання;
- пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні навчального процесу;
- педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій;
- вибору змісту навчання;
- стартового рівня освіти;
- відповідності технологій навчання;
- мобільності навчання;
- оптимального поєднання нових форм навчання з існуючими» [6,

с. 193 – 194].

Тобто доцільно говорити про необхідність спрямування державного управління системою освіти на реалізацію особистісно-зорієнтованої та особистісно-розвивальної концепції; формування компетенцій самих учителів.

Особистісно-зорієнтована концепція базується на гуманістичній парадигмі, запропонованій свого часу ще Сократом. Її головна ідея – освітній процес базується не на потребах та інтересах держави чи суспільства, а на бажаннях конкретної людини, якій необхідна не просто передача знань у готовому вигляді, а можливість шляхом отримання знань пізнати, зрозуміти як навколишній світ, так і себе як особистість, вільну у прийнятті самостійних рішень. Пріоритетними цінностями в цій концепції є особистість, свобода, вибір, самостійність, самовизначення.

Особистісно-розвивальна концепція – започаткована І. Г. Песталоцці – передбачає створення умов для всебічного розвитку людської природи та прояву в дітях «істинної людяності» за допомогою педагогічного проектування особистісного розвитку учня та визначення його місця у свободоцентричній освітній системі.

Успішна реалізація визначених завдань, на нашу думку, багато в чому залежить від педагога, який володіє відповідними компетенціями, як безпосереднього суб'єкта інноваційних процесів, спрямованих на підвищення якості навчання та виховання.

Нормативні документи в галузі освіти, зокрема Національна доктрина розвитку освіти, Концепція загальної середньої освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», програма «Вчитель», передбачають комплекс заходів, спрямованих на поліпшення підготовки вчителів та надання їм систематичної методичної допомоги з боку Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів. Значна увага традиційно акцентується на необхідності здійснення вчителями самоосвітньої діяльності.

На нашу думку, потрібно модернізувати систему державного управління післядипломною педагогічною освітою в контексті переорієнтації галузі не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що перш за все передбачає зміну ретрансляційних знань на дослідницькі, виявлення освітніх потреб усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, вивчення специфіки освітніх процесів та розробку регіональних програм розвитку освіти [1; 12].

Система державного управління післядипломною педагогічною освітою має сприяти подальшому реформуванню галузі, спрямованому:

- на приведення обсягів і змісту підвищення кваліфікації педагогів до поточних та перспективних потреб держави;
- створення інноваційної системи вдосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів;
- застосування сучасних навчальних технологій, орієнтованих на

побудову індивідуальних траєкторій підвищення кваліфікації педагогів (диференціація, індивідуалізація навчального процесу, запровадження дистанційної, очно-заочної, кредитно-модульної форм навчання);

– забезпечення органічної єдності із системою підготовки фахівців шляхом урахування постійно мінливих потреб ринку праці.

У зв'язку з цим змінюється сам підхід до неперервної освіти, який передбачає суттєві новації в післядипломній освіті:

– опрацювання нових підходів до підвищення кваліфікації молодих педагогів, формування їх професійної компетентності;

– поглиблення психолого-педагогічної підготовки молодих педагогів, здатних вибудовувати навчально-виховний процес на основі індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її можливості, сутності;

– зосередження особливої уваги на проектній діяльності педагогів, забезпечення педагогічного проектування школи життєвої компетентності (особистий освітній проект);

– оволодіння слухачами універсальними вміннями, необхідними для творчості, здійснення активних професійних дій і набуття досвіду вчителя-професіонала.

Міжнародна комісія Ради Європи визначає компетентність як загальні або ключові (базові) вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

– спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;

– комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн ЄС поняття «компетентність» розуміють як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У публікаціях ЮНЕСКО означене поняття трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі [5, с. 7 – 8].

Е. Зеєр визначає компетентність людини як загальну здатність мобілізувати свої знання, уміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації [4, с. 49].

В. Пікельна розглядає компетентність з позиції трьох аспектів:

проблемно-практичного (адекватність розуміння ситуації, постановки та ефективного виконання завдань, норм у конкретній ситуації, готовність до неперервної освіти з метою досягнення професійної мобільності); змістового (адекватність розуміння професійної ситуації в загальному контексті); ціннісного (здатність до адекватної оцінки професійної ситуації, її змісту, завдань, норм з позиції особистісних суспільно значущих цінностей) [9, с. 35].

А. Маркова визначає компетентність як поєднання психічних якостей, психічного стану, які дають можливість діяти самостійно та відповідально, оволодіння людиною навичок і вмінь виконання трудових функцій [8, с. 33].

Т. Сорочан характеризує сутність поняття «професійна компетентність» як сукупність блоків: професійний управлінський досвід, професійно значущі знання, уміння й особистісні якості, які дозволяють успішно працювати керівником навчального закладу. Вона акцентує увагу на тому, що компетентність – це не лише наявність у керівника знань, необхідних для успішного управління, але й розуміння їх значення для практичного управління, прагнення оновити їх [13, с. 166].

У своєму дослідженні ми дотримуємось погляду В. Вікторова, який розглядає компетентність як спроможність за рахунок знання виконувати й керувати виконанням певного комплексу робіт з певною швидкістю, якістю та ефективністю, що являє собою певний процес або певну частину процесу, функцію або певну частину функції, мати уявлення про теорію, уміння, навички та досвід у цій сфері. На думку вченого, компетентність також означає системне бачення функції та справи, системне уявлення середовища та явищ. Під професійною компетентністю він пропонує розуміти всі знання, навички й види поведінки працівника, необхідні для успішної реалізації завдань діяльності організації (органу влади) [2, с. 209].

Оскільки склад компетентностей дуже різноманітний, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, виділяють такі інваріанти терміна «компетентність»: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо. Структура професійної компетентності, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові [5, с. 22].

Стосовно компетентності педагогів, В. Олійник і Л. Даниленко зазначають, що «... нова модель компетентності вчителя – це науково обґрунтований склад професійних знань, умінь, навичок, серед яких треба визначити конструктивні та гностичні, аналітичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку» [10, с. 134].

Подібну думку висловлює і С. Янчук: «... професійна компетентність вчителя – це складна інтегративна якість особистості педагога, що включає володіння вчителем професійними знаннями й уміннями, готовність та спроможність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід,

особистісні якості тощо) для успішної, творчої, продуктивної діяльності шляхом професійного та особистісного самовдосконалення» [14].

В узагальненому вигляді розуміння компетенції стосовно педагогів різними дослідниками можна звести до такого положення: компетентність вчителя – це поєднання теоретичної підготовки з готовністю та спроможністю до практичної діяльності. Вона передбачає наявність таких компетентностей: інформаційної, комунікаційної, продуктивної, моральної, психологічної, предметної, соціальної.

Компетентнісна модель освіти передбачає наявність високоактивних навчальних методів; інформаційно-комунікаційних технологій; формування умінь толерантно і продуктивно діяти в різних навчальних і соціальних групах; ситуативного і контекстного навчання; індивідуальних навчальних планів і програм; розширення джерел одержання інформації (інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, медіаосвіта, дослідницька діяльність тощо); розвитку дистанційної освіти; оцінювання якості здобутої освіти стандартизованими способами відповідно до різних кваліфікаційних вимог, використання відкритих і зрозумілих тим, хто навчається, механізмів контролю, прийнятих в Україні та Європі.

Реалізація означених завдань, на нашу думку, можлива за умови спрямування діяльності системи органів державного управління освітою на створення належних правових, соціально-економічних, матеріально-технічних і фінансових умов функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, а саме:

– розробки державних стандартів післядипломної педагогічної освіти та багатоваріантних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що будуть реалізовані в навчальному процесі за допомогою різних форм навчання (денної, заочної, дистанційної, самоосвіти);

– сформованості освітніх програм навчання в системі післядипломної освіти відповідно до стандартів підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня та рівня вже здобутої освіти, а також стандартів підвищення кваліфікації фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, освітньо-професійними та професійними програмами залежно від ступеня неперервного навчання, його стадій, категорії слухачів, характеру пізнавально-професійних потреб;

– здійснення аналізу сучасного стану навчально-матеріальної бази закладів післядипломної освіти та приведення її у відповідність до нових вимог діяльності.

Таким чином, проаналізувавши державне управління реалізацією компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти, ми дійшли певних висновків. Сучасний розвиток суспільства передбачає необхідність спрямування діяльності системи органів державного управління освітою в цілому та післядипломної педагогічної зокрема на перехід від предметно-зорієнтованої концепції до особистісно-зорієнтованої та особистісно-розвивальної з акцентуванням зусиль на

формуванні компетенцій учителів шляхом створення належних правових, соціально-економічних, матеріально-технічних і фінансових умов діяльності системи післядипломної педагогічної освіти.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку пропозицій щодо використання в Україні досвіду організації системи управління післядипломною педагогічною освітою в інших країнах.

Список використаних джерел

1. **Вікторів В. Г.** До концепції реформування національної вищої школи / В. Г. Вікторів // Проблеми управління соціальним і гуманітарним розвитком : матеріали III регіон. наук.-практ. конф., Дніпропетровськ, 26 листоп. 2009 р. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2009. – С. 106 – 108.

2. **Вікторів В. Г.** Компетентність / В. Г. Вікторів // Енциклопедія державного управління : у 8 т. / [наук.-ред. колегія Ковбасюк Ю. В. (голова) та ін.]. – К. : НАДУ, 2011. – Т. 6. – 2011. – С. 209.

3. **Долгополий В. Г.** Проблеми самоосвіти в контексті сучасної школи / В. Г. Долгополий // Нива знань. – 2005. – № 3. – С. 6 – 8.

4. **Зеер Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

5. **Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

6. **Кремень В. Г.** Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

7. **Крисюк С. В.** Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917 – 1941 рр.) / Степан Васильович Крисюк. – К. : УІПКККО, 1995. – 174 с.

8. **Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

9. **Пікельна В. С.** Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – Д., 1998. – 283 с.

10. **Післядипломна** педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.

11. **Попова О. В.** Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / Попова О. В. – Х. : ОВС, 2001. – 255 с.

12. **Романенко М. І.** Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітніх реформ / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3 – 7.

13. **Сорочан Т. М.** Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 382 с.

14. **Янчук С. В.** Управління розвитком професійної компетентності вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі / С. В. Янчук. – Режим доступу : midg.ucoz.ua/staty/peagog/janchuk.doc.

Надійшла до редколегії 30.05.13