

Ю. Красильник

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Сучасні вимоги до діяльності педагога, його професійного вдосконалення зумовлені динамічними процесами інформатизації суспільства та освіти, впровадженням компетентнісної моделі освітньої діяльності, педагогіки партнерства, орієнтацією на нові стандарти й результати навчання, потребами автономії навчального закладу і педагога, його відповідальністю за ухвалені педагогічні рішення. Це вимагає перегляду традиційних уявлень про роль педагога, реалізації особистісно-орієнтованої моделі його професійного зростання. Тому концепція нової української школи [5] визначає першочергові вимоги до людського фактора – суб'єкта освітньої діяльності, розробки спонукальних стимулів усебічного розвитку особистості, її розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей.

Нинішній етап розвитку післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) повинен враховувати саме те, що суспільству потрібні професіонали з високим творчим потенціалом, які психологічно готові до постійного самоудосконалення, саморегулятивної діяльності, що є сферою прояву творчих можливостей, здатні обирати адекватні методи та форми професійної діяльності у вирішенні нестандартних ситуацій.

На важливості самоорганізації діяльності педагога наголошували А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Опосередковано ця проблема відображена у синергетичному (Є. Князева, С. Кульневич, І. Пригожин та ін.) та суб'єктному підходах (Т. Березіна, І. Бех, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін.); у дослідженні питань педагогічного спілкування (А. Добрович, Г. Дяконов, В. Кан-Калик, Т. Яценко та ін.), впливу саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту (Т. Бондаревська, Д. Самуйленков, І. Синиця),

особливостей вияву саморегуляції педагога в суб'єктній взаємодії (Н. Анікеева, Н. Гордін, Н. Дьоміна, Я. Коломінський та ін.), формування навичок саморегуляції педагога як аспекту самопізнання у процесі педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Миндикану, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков). Окремі аспекти саморегуляції висвітлено у працях, присвячених питанням професійного самовиховання педагога і формування його педагогічної майстерності (В. Абрам'янов, М. Верба, О. Горська, С. Єлканов, І. Зязюн, Ю. Львова, Н. Тарасевич, Ю. Турчанінова), загальних психологічних аспектів розвитку особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.), формування особистості педагога як суб'єкта діяльності (С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кравець, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, Л. Романишина, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Степанюк, М. Фіцула, Р. Хмелюк, Б. Шиян та ін.). Проблема реалізації моделі формування конкурентноздатної особистості педагога в системі ППО пов'язується науковцями з такими важливими її аспектами як пошук ефективних умов, технологій, методик навчання, спрямованих на розвиток особистісних якостей, реалізацію його потенційної здатності до саморегуляції діяльності, самоактуалізації і самореалізації (О. Бондарчук, Н. Діденко, Г. Дмитренко, Н. Любченко, В. Маслов, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Олійник, Л. Оліфіра, О. Отич, О. Пащенко, Л. Сергеева, С. Синенко, Т. Сорочан, В. Супрун та ін.).

Результати аналізу теоретичних напрацювань учених, практичного досвіду діяльності педагогів дали змогу у контексті дослідження виявити низку об'єктивних суперечностей в освітньому процесі, зокрема між: потребою у суб'єкті освітньої діяльності, здатному аналізувати, оцінювати і регулювати власну діяльність, постійно оволодівати системою професійних компетентностей, та недостатнім рівнем професійної активності та рефлексивності; необхідністю вирішувати нестандартні завдання освітнього

процесу, ухвалювати оперативні рішення, розробляти альтернативні плани, і традиційною системою професійного розвитку педагога, яка формує переважно репродуктивне мислення, прагнення працювати за шаблоном, психологічну неготовність до інноваційної діяльності; необхідністю усвідомлення педагогом перспектив саморозвитку і недостатньою здатністю проектувати (визначати нові цілі, зміст діяльності, критерії її результативності) та здійснювати відповідні зміни діяльності, тобто її саморегуляцію. Таким чином, стан вивчення зазначеної проблеми зумовлює об'єктивну необхідність теоретичного обґрунтування теоретико-методичних засад розвитку готовності педагога до саморегуляції діяльності в умовах закладу ППО.

Суттєвою передумовою означення саморегуляції педагогічної діяльності є розгляд сутності поняття «педагогічна діяльність». Результати аналізу наукових джерел свідчать, що дослідники характеризують педагогічну діяльність, її специфіку як *ціннісно-орієнтаційну діяльність* – трансляцію, закріплення, розвиток суспільних та особистісно значущих систем цінностей; *творчо-перетворювальну* – удосконалення засобів, методів, умов діяльності; *організаційно-комунікативну* – активні соціальні контакти, постійне взаємоінформування, емоційно-вольовий вплив педагога; *психологічно насичену працю*, яка передбачає високий ступінь інтелектуально-емоційної віддачі та вимагає розвиненої здатності до саморегуляції та готовності до діяльності в інформаційному середовищі. Ці особливості педагогічної діяльності відображені, зокрема, у працях С. Вершловського, Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, Г. Сухобської, Є. Рогова та ін. Крім того, науковцями диференційовано концепції професійного розвитку педагога. Серед них доречно означити концепцію С. Вершловського, у якій автор надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, покладеним в основу моделі компетентного педагога: соціальна активність, гуманістична орієнтація, рефлексія, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення (як прояв

аналітичного підходу до оцінювання когнітивних процесів); цільова спрямованість на розвиток особистості суб'єкта освітнього процесу (спрямованість на формування та розвиток потреби у самовдосконаленні); залучення педагога до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне його включення у життєдіяльність [2]. А. Маркова вважає, що професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, повно реалізується його особистість у контексті самовдосконалення [9, с. 7–10].

Отже, професіоналізм педагога залежить від рівня розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій. Тому Є. Андрушівська, М. Кабардов, А. Панарик, С. Сисоєва та інші розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів вмінь, необхідних для самовдосконалення. Саме поєднання професійних та особистісних характеристик педагога дає змогу говорити про *акмеологічну модель* сучасного педагога, яка всебічно обґрунтована у працях Г. Данилової, Г. Кримської, В. Максимової, В. Панчук та ін. Зокрема, В. Максимова розглядає в акмеологічній моделі педагога професійну, особистісну складові, духовну зрілість та акмеологічну позицію [8]. І. Багаєвою розроблено *акмесинергетичну модель* професіоналізму педагогічної діяльності, яка складається з таких структурних елементів: професіоналізм знань; професіоналізм педагогічного спілкування; професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність цього процесу [1].

Форум міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» чітко визначає позицію України стосовно модернізації освіти у підготовці педагогічних кадрів. Прийняте за підсумками Форуму Київське комюніке відобразило думку щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від садка до університету». Професійна підготовка педагога визначається одним із головних напрямів Комюніке – «Новій освіті

Європи – новий європейський учитель». Основними компетентностями педагога XXI ст. визначено такі: компетенцію науковця-дослідника, інформаційну, мовну, адаптивну, комунікативну, здатність навчатися впродовж життя [7]. Підвищення кваліфікації педагогів як засіб вирішення суперечностей динамічного соціального розвитку, актуалізує цілий спектр проблем, розв’язання яких можливе за умови модернізації системи ППО. Насамперед, це системні зміни, які стосуються як змісту, так і результатів освітньої діяльності, що відповідає *компетентнісній моделі навчання*. Тому проблема реалізації моделі розвитку інтелектуального потенціалу педагогів у системі ППО є найбільш актуальною та пов’язується науковцями, освітянами з такими важливими її аспектами як пошук ефективних умов, технологій, методик навчання, спрямованих на розвиток особистісних якостей, реалізацію потенційних можливостей і здібностей особистості педагога, здатного до саморегуляції професійної діяльності. У цьому зв’язку в Університеті менеджменту освіти НАПН України розроблено стратегію підвищення кваліфікації педагога, який володіє високим потенціалом знань, технологій, моральних настанов, готовий до мобільності в професійній діяльності, вияву власних конкурентних переваг.

У наукових публікаціях ректора Університету В. Олійника [11–13] визначено перспективні шляхи модернізації системи ППО України, яка спроможна реалізувати увесь комплекс завдань за умови оновлення законодавчої бази, зміцнення кадрового потенціалу, фінансування та матеріально-технічного забезпечення, новаторських змін цільової спрямованості, змісту та структури науково-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, методів і форм навчання з метою формування творчої особистості професіонала. Досліджуючи означену проблему, ми отримали результати, які показують, що слухачі Університету позитивно оцінюють навчальні заняття, з чіткою орієнтацією на практичне вирішення конкретних фахових питань, надають більшої переваги індивідуалізованому навчанню, прагнуть знань, які будуть практично використані та інтегровані в

контекст професійної діяльності, ефективніше навчаються, коли зміст та технологія підвищення кваліфікації враховує їхні життєві цінності, потреби, вікові, психологічні особливості. Слухачами цінуються викладачі, які дають змогу висловити їхню власну думку, віддають перевагу інтерактивним формам навчання, вміють гармонізувати суперечливі точки зору. Отже, саме в ефективно побудованому процесі підвищення кваліфікації реалізується індивідуальність педагога, його суб'єктність, мотиваційна сфера, актуалізуються професійні знання, ціннісні орієнтації та установки. Проте впровадження компетентнісної моделі навчання в закладах ППО, зокрема Університеті менеджменту освіти, вимагає певних трансформацій освітнього процесу. В. Олійник [10, с. 7] звертає увагу на те, що у нинішніх умовах роль каталізатора процесу реформування підготовки педагогічних і управлінських кадрів, особливо в галузі ППО, може відігравати дистанційне навчання як прогресивна педагогічна технологія, що спирається на сучасні досягнення інформатики, комп'ютерні та телекомунікаційні засоби. Повномасштабне впровадження технологій дистанційного навчання у процес ППО здатне забезпечити нові, більш гнучкі можливості фахового зростання спеціалістів, а отже, й неперервність освіти. Розглядаючи ППО як могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення спеціаліста новими перспективними знаннями, нескінченного творчого пошуку, порівняно з базовою професійною, В. Олійник визначає її певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні та техніко-технологічні умови; має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок з практикою, що дає змогу швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропоновані інновації і може безпосередньо брати участь у їх апробації, розвитку і реалізації. Слід відзначити, що результати наукового пошуку В. Олійника та їх практичне втілення мають системний характер. Це засвідчують праці дослідників проблем ППО. Так, Н. Протасова зазначає, що розвиток системи післядипломної освіти педагогів характеризується об'єктивно існуючими

суттєвими зв'язками явищ освіти і суспільного життя. Такими закономірними зв'язками є залежність післядипломної освіти, як особливого освітнього утворення, від сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників суспільного життя; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога; взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком і самовихованням; залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі [17]. У монографії Н. Клокар [3] висвітлено теоретичні і методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу, проаналізовано генезу проблеми у вітчизняній і зарубіжній освіті, визначено сутність, змістовий діапазон цієї категорії, охарактеризовано науково-методичну систему неперервної післядипломної педагогічної освіти регіону, обґрунтовано концепцію і поліфункціональну модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників, визначено функції підвищення кваліфікації та управління різних рівнів, ланок і структур системи неперервної освіти регіону, науково обґрунтовано зміст, технологію і результативність підвищення кваліфікації педагогічних працівників залежно від ступеня та етапів неперервного навчання, категорій слухачів, їхніх пізнавально-професійних потреб.

Послідовники наукової школи В. Олійника визначають концептуальні підходи до формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи ППО, окреслюють шляхи підвищення ефективності діяльності науково-методичних установ ППО України в контексті вдосконалення управлінської діяльності щодо професійного розвитку працівників [20]. У науково-методичному посібнику «Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін» [16] авторами ретельно аналізуються євроінтеграційні процеси у сучасній теорії і практиці ППО,

піддаються теоретичному осмисленню аксіологічні аспекти проектування навчального процесу у контексті європейської інтеграції. Таким чином, система ППО, орієнтуючись на ринок освітніх послуг, потребує створення конкурентного освітнього середовища, у якому педагоги повинні отримувати постійні імпульси для подальшого розвитку саморегуляції діяльності.

Слово «регулювання» походить від латинського «*regulare*» та означає упорядковувати, налагоджувати. Термін «саморегуляція» у науковому обігу з'явився порівняно недавно. Розвиток ідеї самоуправління діяльності відображений, зокрема в гуманістичній психології. Філософська наука саморегуляцію трактує як «саморух» світу, відхилення будь-якого предмета, явища, процесу «від самого себе» і «повернення до самого себе» у прагненні «збігтися з самим собою» [21]. У психології «саморегуляцію» характеризують як процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості та пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій [19]; як здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки [18, с. 314]. Структура саморегуляції включає суб'єктивну мету довільної активності, модель значущих умов діяльності, програму виконавських дій, узгоджену з умовами, контроль та оцінку досягнутих результатів, на основі яких ухвалюється рішення про коригування діяльності [6, с. 314].

О. Конопкіним [4] визначено поняття «саморегуляція педагогічної діяльності», яке активно використовується у психолого-педагогічних працях та набуло певної еволюції змісту. Під саморегуляцією педагога розуміють створення ним бажаних або потрібних станів, які забезпечували б ефективність педагогічних дій, психологічно комфортну атмосферу під час педагогічної взаємодії, розвиток рефлексії, витримки, здатності до самоаналізу, самоконтролю, самоорганізації [15]. Педагогічна наука трактує проблему саморегуляції як самоздійснення, самоорганізацію особистості у творчій діяльності. У працях В. Андрєєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика,

М. Нікандрова виявлено тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності та їх динамікою шляхом самоаналізу різних видів креативної діяльності. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної і творчої діяльності в сучасних умовах розроблено І. Бехом, І. Зязюном, О. Киричуком та ін. Отже, саморегуляція педагогічної діяльності – процес зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких педагог спроможний самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов діяльності, програмування власних педагогічних дій, їх корекцію та самоаналіз з метою реалізації пізнавальних інтересів та потреб, розвитку інтелектуальних та особистісних якостей, самоорганізації та впорядкування дій, засобів і способів професійної діяльності. Саморегуляція особистості розвивається, насамперед, у професійній діяльності, пов'язаній з цілеспрямованою активністю суб'єкта як умовою досягнення мети. Педагог, відчувачи задоволення від характеру та процесу діяльності, її результату, не потрапляє в залежність від професійних стереотипів та установок. Проте аналіз змісту освітньої практики свідчить, що умови професійної діяльності не завжди вимагають від педагога активного пошуку шляхів самовдосконалення. Наприклад, роль виконавця призводить до спаду активності педагога. Тому для нашого дослідження важливим є визначення тих елементів у структурі особистості педагога, які визначають міру його активності (потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації, суб'єктивні позиції у процесі здійснення професійної діяльності, її регуляції, ухвалення конкретного рішення та аналізу його результатів), обумовлюють психологічну позицію, спрямовану на співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з вимогами обставин освітньої діяльності.

Так, О. Осницьким [14] встановлено п'ять взаємопов'язаних компонентів суб'єктного досвіду: *ціннісний досвід*, що орієнтує зусилля людини на формування інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань; *досвід рефлексії* – зіставлення знань про свої можливості і можливості

перетворення у предметному світі й в самому собі з вимогами діяльності і поставленими завданнями; *досвід звичної активізації*, що орієнтує у власних можливостях і допомагає спрямовувати свої зусилля для вирішення важливих завдань; *операціональний досвід*, який містить загальнотрудові, професійні знання й уміння, а також уміння саморегуляції, об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей; *досвід співробітництва*, що формується під час взаємодії з іншими людьми і сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань. На нашу думку, ці компоненти можуть бути основою для формування та розвитку суб'єктності, яка забезпечує продуктивну самостійність педагога і є формою його усвідомленої саморегуляції діяльності. О. Конопкіним встановлено структуру саморегуляції діяльності, яка містить такі компоненти: мета, модель значущих умов, програма дій, оцінка і корекція результатів діяльності [4]. З огляду на означені підходи науковців, ми вважаємо за доцільне визначити основні структурно-функціональні компоненти усвідомленої регуляції діяльності педагога, які необхідно проектувати та реалізовувати в системі ППО, а саме: цінності-цілі діяльності, суб'єктивна модель необхідних для саморегуляції умов, розроблена суб'єктом власна програма саморегуляційних перетворень, самооцінка результатів діяльності, її коригування на основі критеріїв ефективної діяльності та охарактеризувати їх змістове наповнення.

Мета саморегуляції педагогічної діяльності, насамперед, передбачає вивчення, аналіз, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів навчального заняття та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку суб'єктів учіння, власних суб'єктивних станів. *Суб'єктивна модель, необхідних для саморегуляції умов*, визначає домінантні умови для досягнення мети. *Програма саморегуляційних перетворень* являє собою оптимальний спосіб досягнення мети у заданих умовах. Залежно від цільової установки визначається вибір методів *самооцінки результатів діяльності*. Логіка їх

застосування може передбачати сукупність взаємозв'язаних дій: співвіднесення рівня професіоналізму з сучасними вимогами до його розвитку; конкретизацію цілей і завдань самовдосконалення, що впливають із цих вимог; самоспостереження, самоаналіз, саморегуляцію змісту діяльності та суб'єктивних відчуттів і станів, що її супроводжують. *Оцінка і корекція* передбачає самооцінку одержаних результатів, співвіднесення їх з очікуваними, внесення необхідних змін у педагогічну діяльність. Це можливе за наявності еталона для такого порівняння та оцінки власної діяльності та власних професійно-особистісних якостей. Таким еталоном для педагога може бути побудована модель професійної діяльності, що їй передуює і ґрунтується на засвоєних професійно-педагогічних цінностях та створеному інноваційному освітньому середовищі.

Отже, в основі педагогічної системи розвитку готовності педагога до саморегуляції діяльності в умовах ППО доцільно формувати комплекс взаємопов'язаних компонентів, які уможливають цілеспрямований і послідовний вплив на педагогів змісту, форм, методів, психолого-педагогічних умов освітнього процесу, спрямованих на формування особистісних якостей, дидактичних та технологічних компетентностей щодо саморегуляції змісту, процесу і результатів педагогічної діяльності. Викладені результати не вичерпують усіх можливих аспектів вивчення зазначеної проблеми. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести визначення змісту мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів розвитку готовності педагога до саморегуляції діяльності в умовах ППО як частини загальної системи його професійно-педагогічного самоудосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И. Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: тезисы докладов науч.-практ. конф. — Ижевск, 1992. — С. 3–5.
2. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. — Л. : НИИ ООВ, 1977. — 203 с.

3. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. — Київ, 2010. — 486 с.
4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М. : Наука, 1980. — 256 с.
5. Концепція нової української школи [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.
7. Кремень В. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2011. — № 4. — С. 33–34.
8. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. — 2004. — № 3. — С. 2–23.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1993. — 325 с.
10. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — Київ : А.С.К, 2013. — 312 с.
11. Олійник В. В. Деякі концептуальні ідеї методології управління освітою / В. В. Олійник // Теорія та методика управління освітою. — 2010. — № 4. — С. 1–13.
12. Олійник В. В. Розвиток професійної педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник, О. С. Снісаренко, Н. Л. Клясен, М. П. Хоменко, В. В. Олійник, С. А. Жуковська ; за заг. ред. В. В. Олійника. — Київ : Аграрна освіта, 2014. — 665 с.
13. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2013. — № 1. — С. 56–66.
14. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.
15. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — Київ : Вища шк., 1997. — 349 с.
16. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навч.-метод. посіб. / Л. П. Пуховська, М. В. Артюшина, В. Г. Базелюк, П. В. Лушин, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, В. Т. Солодков ; за наук. ред. Л. П. Пуховської. — Київ : Пед. думка, 2012. — 122 с.
17. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Г. Протасова ; Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. — Київ, 1999. — 32 с.

18. Психологічна енциклопедія: А-Я: Абазія – Ятрогенія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. — Київ : Академвидав, 2006. — 424 с. — (Енциклопедія ерудита).
19. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — Київ : Вища шк., 1982. — 215 с.
20. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : кол. монографія / Є. Р. Чернишова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. — Луцьк : Вежа-Друк, 2015. — 296 с.
21. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.