



ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У ГЛОБАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

УДК: 371.13

ЛЮДМИЛА ПУХОВСЬКА

м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: РУХ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: MOVEMENT TO A CONCEPTUAL MAP

Проаналізовано сучасні підходи до дослідження професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі. Охарактеризовано особливості методології сучасних порівняльних досліджень з проблеми професійного розвитку. Проаналізовано найавторитетніші сучасні видання, присвячені питанню професійного розвитку педагогів у світовому освітньому просторі. Визначено напрями, у яких має здійснюватися накопичення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів. Сформульовано рекомендації щодо розширення бази знань з професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: професійний розвиток вчителів, модель професійного розвитку, світовий освітній простір.

Проанализированы современные подходы к исследованию профессионального развития учителей в мировом образовательном пространстве. Охарактеризованы особенности методологии современных сравнительных исследований с проблемы профессионального развития. Проанализированы самые авторитетные современные издания, посвященные вопросу профессионального развития педагогов в мировом образовательном пространстве. Определены направления, в которых должно происходить накопление базы знаний с непрерывного профессионального развития учителей. Сформулированы рекомендации относительно расширения базы знаний с профессионального развития учителей.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, модель профессионального развития, мировое образовательное пространство.

Modern approaches to professional development research in the world education environment have been analyzed. Peculiarities of methodology of modern



comparative investigations in professional development problem have been characterized. The most competent modern editions dedicated to the issue of teachers' professional development in the world education environment have been analyzed. Directions in which accumulation of database in continuous teachers' professional development must be carried out have been determined. Recommendations concerning extension of database in continuous teachers' professional development have been formulated.

Key words: teachers' professional development, professional development model, world educational environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти в Україні пов'язана з утвердженням нашої країни як європейської і світової цивілізації з власною ідентичністю, національним характером і культурою. Актуалізується потреба у розбудові сучасної національної системи освіти і виховання нового покоління, яке стане українським за спадщиною і культурною приналежністю та глобалізованим за рівнем фахової компетентності. Важливим джерелом такого розвитку є вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей зарубіжної освіти й педагогіки.

Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку вчителів. На початку XXI ст. світова спільнота зрозуміла, що вчительство – це не тільки «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформацій – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для позначення професійного розвитку вчителів (ПРВ) у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning) та інші. У зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, вони тлумачаться авторами по-різному.

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання. Таке визначення вніс у науковий обіг А. Глеттхорн [1, с. 41], і воно стало базовим у кінці минулого століття. Вже тоді вчені відзначали, що професійний розвиток включає формальний досвід, який



отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий, як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач та ін. За цією концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрних щаблях у професії», а також ширшим від поняття розвитку персоналу, яке, за визначенням А. Глеттхорна, включає «забезпечення учителів організованими програмами підвищення кваліфікації» [1, с. 41].

У дослідженнях інших вчених (Т. Гансер, Г. Філдінг) наголошувалось, що професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем змісту і процесу, а також контекстів його педагогічної діяльності. Така перспектива є новою для учителів. Адже упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки в останнє десятиріччя професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку в професії.

Зусиллями вчених різних країн відкриваються все нові грані проблеми й уточнюється зміст поняття професійного розвитку. Так, авторитетний дослідник у сфері педагогічної освіти М. Фуллан розглядає учителів як активний агент сучасних змін – від їх моральних потреб і цінностей залежить стрімке сьогодення [2]. Це положення розвивається в працях А. Харгрівса, який вважає, що професійний розвиток має включати «моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість учителів, відданість і відповідальність за свою працю» [3, с. 126].

Найбільш наближеним до нашого розуміння є визначення, запропоноване англійським вченим С. Дей: «Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі учителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, у ході якого вчитель самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя» [4, с. 4].

Такі підходи до професійного розвитку почали пов'язувати з «новим іміджем» педагогічної праці, «новою моделлю» педагогічної освіти, «революцією» в освіті тощо. Так чи інакше, проте на цій хвилі професійний розвиток учителів отримав пріоритетність в урядовій політиці, а також в теорії та практиці педагогічної освіти. В одному з перших міжнародних досліджень-оглядів наукової літератури з проблеми професійного розвитку, проведеному за підтримки Інституту Планування Освіти ЮНЕСКО [5], здійснено не тільки аналіз і систематизацію широкого кола джерел, але й обґрунтовано перспективні характеристики феномена професійного розвитку учителів у світовому педагогічному просторі.



Спираючись на ідеї та висновки багатьох авторитетних вчених, автор дослідження Е. Віллеґас-Реймерс виокремила такі положення:

– професійний розвиток вчителів базується на конструктивізмі, тому вчителі виступають суб'єктами активного навчання (А. Ліберман, М. Дадс, Л. Дарлінг-Хаммонд);

– професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель постійно навчається (Д. Кохен, Т. Гансер);

– професійний розвиток – це процес, який проходить у рамках певного контексту. Найбільш ефективна форма професійного розвитку пов'язана з щоденною діяльністю вчителя в школі. Школи трансформуються в громади, які навчаються і досліджують, в професійні громади тощо. Найбільші можливості для професійного розвитку вчителів надає їх навчання на робочому місці (“on-the job learning” activities), зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Кінг, Ф. Ньюмен);

– професійний розвиток вчителів нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм. Вчителі мають отримати всі можливості і права професіоналів – суспільство має ставитись до них відповідно до очікувань стосовно учнів (Т. Гаскей, С. Лоукс-Хорслей);

– вчителі відчувають себе рефлексивними практиками, які входять в професію з певною базою знань і будуть набувати нових знань і досвіду, «дорошуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності (М. Кохран-Сміт, С. Лутл, Д. Грейс);

– професійний розвиток вчителів реалізується в процесі співробітництва. Звичайно, при цьому мають бути можливості для автономної праці та рефлексії. Проте найбільш ефективний професійний розвиток відбувається в процесі взаємодії між учителями, а також між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Клімент);

– професійний розвиток проходить у різних формах і «оправах». Не може форма або модель сама по собі бути кращою від інших, тому що вона впроваджується в іншому закладі, регіоні чи контексті. Школи і педагоги повинні оцінювати свої потреби, культурні особливості і практичні проблеми та здобутки для обрання найбільш відповідної моделі. Тому професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці (Дж. Скрібнер, Т. Гаскей) [5, с. 13–15].

Запропоновані характеристики (положення) професійного розвитку вчителів містять багато полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що з часу її



видання минуло майже десять років. Висока актуальність проблеми професійного розвитку вчителів зумовила високий інтерес дослідників і появу великої кількості наукових праць з цієї теми. Проте ці роботи не тільки не прояснили картини дуже складного багаторівневого динамічного явища професійного розвитку вчителів, а й спонукають до постановки нових питань, наукових проблем, пошуків. Одна з них – проблема термінологічної визначеності.

Формулювання мети статті. Зважаючи на багатогранність тлумачення поняття «професійний розвиток» та дефініцій, пов'язаних з ним, у цій статті ми ставимо перед собою мету узагальнити існуючі підходи до наукового розуміння досліджуваного явища та проаналізувати теоретичні засади професійного розвитку вчителів на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Часто про одне й те саме дослідники пишуть, використовуючи різні терміни. Наприклад, у багатьох роботах як синоніми використовуються терміни «система професійного розвитку» і «модель професійного розвитку». У вітчизняній науковій літературі модель тлумачиться як зразок, який відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатен змінювати його так, що його вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Одна із основних вимог, що висуваються до моделі, це вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [6, с. 516].

Дослідження свідчить, що західні автори досить вільно користуються цим терміном, особливо при розробці проблеми професійного розвитку фахівців. Так, на думку Л.Інгварсон, моделі є специфічними процесами і можливостями, що плануються для здійснення професійного розвитку вчителів з самого початку їх підготовки [7]. В зарубіжних наукових працях виокремлюється багато різних моделей професійного розвитку вчителів. Значного поширення в науковій літературі (за індексом посилань) отримав класифікатор Д. Спарка і С. Лоукс-Хослей, які обґрунтували п'ять моделей: 1) індивідуально спрямована модель; 2) наглядно-оцінна модель; 3) модель розвитку/покращення процесу навчання й викладання; 4) модель підготовки; 5) дослідницька модель [8].

Як бачимо, такий підхід до моделі ускладнює її співвіднесення з системою професійного розвитку педагогів, що потребує методологічної підготовленості дослідника цієї проблеми. Адже, на наше переконання, система потребує ширшої перспективи, включаючи взаємозв'язки між:

- метою, предметом і ціллю професійного розвитку;
- контекстом, у якому проходить професійний розвиток;
- особистісними і професійними характеристиками учасників;
- моделями, техніками, процедурами запровадження тощо;
- вартістю і здобутками від професійного розвитку;
- визначенням того, хто має приймати які рішення;



– процесом оцінювання ефективності професійного розвитку для різних категорій;

– визначенням інфраструктури для підтримки професійного розвитку тощо.

Отже, питання термінологічної співвіднесеності досліджень з порівняної педагогіки (в цьому випадку – проблеми професійного розвитку вчителів) є однією із провідних умов валідності наукового дослідження в цілому.

Наступною небезпекою при виконанні порівняльних досліджень з проблематики є те, що наукова продукція (доповіді, статті в академічних журналах, тематичні монографії і розділи в колективних монографіях тощо) насичена інформацією, ідеями і судженнями, які часто є суперечливими. Причиною цього є те, що вчені по-різному підходять до проблеми, зосереджуючись на тому чи іншому її аспекті, зокрема, на індивідуальному саморозвитку вчителів, викладанні того чи іншого предмета, національній політиці у сфері професійного розвитку, теоретичному розвитку тощо. Слід відзначити й іншу причину – використання авторами значної кількості підходів до досліджень, деякі з яких мають стійку дисциплінарну основу (соціологія, когнітивна психологія, професійна психологія), а інші – педагогічна освіта і підготовка, андрагогіка, політичні науки, науки про управління тощо – є міждисциплінарними. Така багатоманітність підходів до професійного розвитку вчителів була виявлена дослідниками ще в 90-х роках ХХ ст. і названа «концептуальним плюралізмом» [9].

У наступні два десятиріччя професійний розвиток учителів, як проблема педагогічної теорії та практики, пройшов шлях активної критики і розвитку в світовому освітньому просторі – від ранніх, позбавлених теоретичного підґрунтя підходів (atheoretical approaches) – через так званий «теоретичний рух» (theory movement) – до сучасних плюралістичних підходів (pluralistic approachers).

У сучасних умовах професійний розвиток вчителів віднесено дослідниками до непорівнюваних феноменів. Як підкреслюють Т. Гаскей і В. Хаберман у роботі «Професійний розвиток в освіті: нові парадигми і практики», в науковому полі вже накопичено значну кількість даних щодо відмінностей в професійному розвитку педагогів. Проте до цих пір немає розуміння щодо походження (природи) цих відмінностей. Поки що бракує систематичних зусиль вчених, спрямованих на концептуальне підґрунтя професійного розвитку вчителів, зокрема, на розкриття зв'язків теоретичних ідей з практикою тощо [10, с. 2–3].

Аналіз теоретичних досліджень у сфері професійного розвитку показує, що деякі вчені пропонують авторські типології, в основі яких їх власні припущення і власний фокус бачення проблеми. Наприклад, Д. Спарке і С. Лукс-Хорслей виключають (заперечують) моделі державного та регіонального рівня [11], а Т. Гаскей і М. Хаберман пишуть про недостатню кількість моделей, а також вбачають суперечність між індивідуальними й інституційними моделями. М. Кохран-Смис і С. Літл зосереджуються на трьох різних концепціях навчання вчителів, що співіснують в просторі, в ідеях і підходах щодо покращення



викладання і навчання, а саме: а) знання для практики; б) знання, які отримуються в процесі практики; в) знання практики [12, с. 49], а С. Дей наголошує на важливості концептуалізації професійного розвитку вчителів – явища, яке визначається вченим, як «багатовимірний динамічний зв'язок між етапами біографічного й ситуативного досвіду, факторами середовища, кар'єрою, життям та освітою упродовж життя» [13, с. 41].

Таких прикладів можна навести десятки, проте для проникнення в сутність цих різноманітних комплексних проблем необхідно обґрунтувати широку рамку (структуру), або так звану концептуальну карту. Так, розробка такої попередньої структури допомогла відомому англійському вченому Р. Боламу виокремити чотири категорії досліджень з проблеми професійного розвитку: 1) дослідження, спрямовані на отримання знань для поглиблення розуміння проблеми, які включають критичний аналіз стану розробки неперервного професійного розвитку; 2) дослідження, спрямовані на отримання знань про педагогічну дію, які включають великий загальний праць з оцінювання тощо); 3) література для тих, хто приймає рішення щодо професійного розвитку вчителів, включаючи державний рівень; 4) література для вчителів-практиків, яка включає, в основному, методи і технології [14].

Необхідно відзначити, що напрацьовані за останні десятиріччя дослідження містять мало доказів впливу професійного розвитку вчителів на політику і практику їх діяльності. При цьому активно описуються схеми або програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. Тому у сучасних роботах наголошується на гострій необхідності зміцнення основи знань з цієї проблеми. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хресті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвотте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпл, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [15]. Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі. Авторський колектив вважає, що нарощення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів має здійснюватись у декількох напрямках.

По-перше, це нагальна потреба в тому, щоб *дослідження неперервного професійного розвитку вчителів пов'язувались якомога тісніше з процесом та результатами навчання учнів*. В абсолютній більшості досліджень ця проблема розглядається лише крізь призму вчителів, їх розумінь, ставлень, навчання і діяльності. Провідною причиною цього, на думку Т. Гаскей, є «могутній, динамічний вплив контекстів, який унеможливорює об'єктивні судження про елементи



програм професійного розвитку». Вчений пропонує п'ять рівнів збору даних для дослідження: реакція учасників непевного професійного розвитку на цю проблему; навчання учасників; інституційна підтримка і зміни; використання учасниками нових знань і умінь; результати навчання учнів [15, с. 53]. Хоча зрозуміло, що професійний розвиток вчителів лише побічно впливає на результати навчання учнів (Х. Сілінс, П. Хеллінгер та інші).

По-друге, серйозною проблемою є те, що, на відміну від досліджень в природничих науках, *поле професійного розвитку за останні тридцять років відбуває лише частину потенціалу накопичених знань з переважним наголосом на численних розвідках щодо вступу вчителів у професію*. Лише зовсім недавно з'явився перший міжнародний огляд робіт з проблеми професійного розвитку вчителів, підготовлений в Міжнародному Інституті Планування Освіти ЮНЕСКО. Для того, щоб оцінити корисність різних методологій – оцінки навчальних досягнень, процесу оцінювання, економіки оцінювання, методів, потреб в оцінюванні тощо, – потрібно здійснювати такі систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку вчителів.

По-третє, потребує *прояснення ролі теорії, з одного боку, та практики, з іншого, у професійному розвитку вчителів*. Автори багатьох досліджень переконані, теоретичне підґрунтя в дослідженні цієї проблеми виводиться з соціальних наук. Це очевидно, коли мова йде про проблеми оцінювання або аналіз політики тощо. Проте викликає сумніви використання цієї методології стосовно практики професійного розвитку вчителів (С. Аргуріс, Г. Ходгкінсон та інші).

По-четверте, існує стратегічна необхідність *покращення міжнародної та національних інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. У сучасних умовах існує обмаль інформації про масштаби поширення цього соціопедагогічного феномена, зокрема, про те, як фінансується неперервний професійний розвиток учителів, яка кількість курсів, який їх зміст, які заклади надають ці послуги і як проводяться курси тощо. В абсолютній більшості країн немає організації, яка б контролювала цю проблему на державному рівні. Тому й не дивно, що немає адекватної міжнародної бази даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів.

По-п'яте, потребують *удосконалення порівняльні дослідження щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. Зокрема, вони мають «вмонтовуватися» в контекст обґрунтування тенденцій розвитку освіти в цілому. Поки що є дуже мало досліджень, які б зв'язували проблему професійного розвитку вчителів з проблемою управління людськими ресурсами, професійною психологією, неперервним розвитком фахівців інших професій (Х. Томлінсон). Важливим напрямом розвитку порівняльних досліджень є вивчення, аналіз і порівняння досвіду як розвинених країн, так і країн, що розвиваються. Деякі підходи можуть бути унікальними, тобто притаманними лише одній країні або групі країн. Разом з тим можуть бути спільні тенденції розвитку, використовувані



методи, технології тощо, притаманні всім країнам. Як правильно наголошує Т. Гаскей, ігнорування впливу контекстних чинників є принциповою перешкодою на шляху до відкриття закономірностей і принципів професійного розвитку фахівців [15, с. 55]. Він рекомендує не шукати якихось спільних абстрактних елементів, а зосереджуватися на оптимальних контекстних характеристиках, таких, як використання інформаційних технологій, управління освітою тощо.

Для українських дослідників-компаративістів проблема професійного розвитку вчителів є новою. Побіжно вона досліджувалась у контексті проблеми підвищення кваліфікації вчителів. В умовах входження України у європейський і світовий наукові простори необхідно, щоб порівняльна педагогіка як наукова галузь посіла належне місце в структурі наук про людину, а порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку отримали пріоритетність і цільову підтримку. Важливим кроком уперед є прийняття в Україні *Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки* (наказ Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26 листопада 2009 р.) За цим документом порівняльна педагогіка має свій числовий шифр (4.6.2.3.) і рекомендована як наукова галузь для проведення фундаментальних досліджень у наукових установах, організаціях і вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації.

Висновки результатів дослідження. У результаті дослідження зроблено висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль вчителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

Перспективи подальших розвідок. В умовах входження України у європейський і світовий наукові простори актуальності набувають порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку. Подальшими перспективами у цьому напрямі вважаємо питання забезпечення пріоритетності і цільової підтримки дослідження професійного розвитку вчителів у різних країнах світу на теоретичному та практичному рівнях.

Література

I. Glatthorn A. Teacher development : international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.



2. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change* / M. Fullan. – Fourth Edition – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p.
3. Hargreaves A. *Development and desire: a post-modern perspective : professional Development in Education: New Paradigms and Practices* / A. Hargreaves ; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p.
4. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning* / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
5. Villegas-Reimers E. *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature* / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.
6. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
7. Ingvarson L. *Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system* / L. Ingvarson // *Teaching and Teacher Education*. – Vol. 14, № 1. – P. 127–140.
8. Sparks D. *Models of staff development : Handbook of Research on Teacher Education* / D. Sparks, S. Loucks-Horsley ; eds. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 291 p.
9. Bolman L. G. *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* / L. G. Bolman, T. E. Deal. – Second Edition. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 178 p.
10. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* / eds. by T. R. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – 270 p.
11. Sparks D. *Models of Staff Development : Handbook of Research on Teacher Education* / D. Sparks, S. Loucks-Horsley ; ed. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 314 p.
12. Cochran-Smith M. *Beyond certainty: taking an enquiry stance on practice* / M. Cochran-Smith, S. L. Lytle ; ed. by A. Lieberman, L. Miller / *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. – New York : Teachers College Press, 2001. – 89 p.
13. Day C. *In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21-st century* / C. Day // *Journal of In-service Education*. – 1997. – Vol. 23, № 1. – P. 38–54.
14. Bolam R. *Educational administration, leadership and management: towards a research agenda* / R. Bolam ; ed. by T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins // *Educational Management: Re-defining Theory, Policy and Practice*. – London : Paul Chapman Publishing, 1999. – 145 p.
15. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. by C. Day, J. Sachs. – Reprinted 2008, 2009. – London : Open University Press. – 320 p.