

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

На правах рукопису

УСПЕНСЬКА ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.091.212 : [37.011.3 – 051:613]

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Бойченко Тетяна Євгенівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА	14
1.1. Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти у науковій літературі та практиці	14
1.2. Сутність та складові професійної компетентності вчителів основ здоров'я, яка розвивається в системі післядипломної освіти	28
1.3. Особливості професійної діяльності вчителів основ здоров'я на засадах компетентнісного підходу	50
Висновки до першого розділу	67
РОЗДІЛ 2. ВИЯВЛЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	70
2.1. Підвищення кваліфікації як складова системи післядипломної педагогічної освіти вчителів основ здоров'я	70
2.2. Андрагогічна модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	81
2.3. Критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я	104
2.4. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	125
Висновки до другого розділу	140

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА АНАЛІЗ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ	143
3.1. Зміст і організація експериментальної перевірки рівня розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я	143
3.2. Динаміка рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	177
3.3. Методичні рекомендації з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	187
Висновки до третього розділу	194
ВИСНОВКИ	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ	257

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВІЛ	–	вірус імунодефіциту людини
ВНЗ	–	вищий навчальний заклад
ВООЗ	–	Всесвітня організація охорони здоров'я
ДНЗ	–	дошкільний навчальний заклад
ЕГ	–	експериментальна група
ЗМІ	–	засоби масової інформації
ЗНЗ	–	загальноосвітній навчальний заклад
ЗСЖ	–	здоровий спосіб життя
ЗУН	–	знання, уміння, навички
ІКТ	–	інформаційно-комунікаційні технології
КГ	–	контрольна група
КЕ	–	констатувальний етап експерименту
ММК	–	міський методичний кабінет
МО	–	методичне об'єднання
МОН України	–	Міністерство освіти і науки України
НАПН України	–	Національна академія педагогічних наук України
ОБЖ	–	основи безпеки життєдіяльності
ОІППО	–	обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ОКХ	–	освітньо-кваліфікаційна характеристика
ППД	–	передовий педагогічний досвід
ППО	–	післядипломна педагогічна освіта
РМК	–	районний методичний кабінет
СНІД	–	синдром набутого імунодефіциту людини
ФЕ	–	формульвальний етап експерименту

ВСТУП

Актуальність теми. Здоров'я сьогодні досліджується як економічний фактор. Орієнтир світової спільноти, визначений з 1992 р. за підсумковими документами Конференції ООН у Ріо-де-Жанейро як «концепція сталого розвитку», – сьогодні єдине, що може спрямувати суспільство на подальші позитивні зміни в цивілізації, виживання людства та його процвітання. Сталий розвиток світової спільноти забезпечується управлінням сукупним капіталом суспільства на користь збереження та примноження людських можливостей, а його динаміка розкриває нові перспективи для забезпечення позитивних змін. Мета сталого розвитку України, ґрунтована на збалансованому соціально-економічному та екологічному розвитку, раціональному використанні соціальних та природних ресурсів країни – висока якість життя людей, їх здоров'я, екологічна та соціальна захищеність з гармонізацією природно-ресурсних потреб для майбутніх поколінь. Світовий досвід переконує, що забезпечення сталого розвитку може бути успішним за умови здоров'я особистості. Як соціально-філософський та економічний концепт, поняття «здоров'я» ідентифікується з добробутом індивіда, тривалістю його життя, продуктивністю праці, що врешті-решт впливає на все суспільство, освіту та культуру.

У освітню галузь «Здоров'я і фізична культура» впроваджено предмет «Основи здоров'я», метою якого є: «формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння основами здорового способу життя, навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки» [270]. Конкретним результатом навчання з предмета є здоров'язберезувальна компетентність, формування якої здійснюється професійно компетентним учителем. Вищі педагогічні навчальні заклади України розпочали готувати спеціалістів за фахом «Здоров'я людини» лише в останні роки. Їх кількість мізерна. Тому інститутам ППО (післядипломної педагогічної освіти) належить провідна роль у розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, що може бути визначальним фактором якісного впровадження предмета у ЗНЗ (загальноосвітньому навчальному

закладі).

У контексті нашого наукового інтересу щодо проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я науково-теоретичну базу складають вітчизняні та зарубіжні здобутки, яким приділено значну увагу:

– вивчено феномен «професійна компетентність педагогів» у контексті професійного розвитку вчителів (В. Баркасі [26], О. Біляковська [43], Г. Богданова [47], Ю. Запорожцева [150], Л. Ібрагімова та Г. Петрова [166], С. Іванова [170], Ю. Картава [182], О. Мальцева [228], Н. Мурована [244], А. Овчиннікова [259], С. Савельєва [337], Т. Сваталова [345], С. Скворцова [356], Н. Радіонова, А. Тряпціна [326]) та загалом педагогів (В. Введенський [75], А. Вербицький [78], М. Войцехівський [85], О. Дубасенюк [318], Л. Карпова [181], О. Козирева [192], А. Маркова [230], І. Якухно [466] та інші);

– виявлено джерела розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (В. Бабич, В. Зайцев, О. Нечаєва, Я. Онучак [19; 20], Н. Беседа [32; 33], В. Бобрицька [45], Т. Бойченко [48; 50; 53], Т. Бугеря [65], С. Букша [66], Т. Воронцова, В. Пономаренко [88; 89], В. Горашук [101], Єжова [137], С. Жульова [146], В. Зайцев [147], І. Зенченков [157], Л. Іванова [168; 169], С. Кириленко [185], О. Омельченко [265], В. Оржеховська [268], Н. Поліщук [287-289], А. Радченко [327], Т. Скороход [357], С. Страшко [379], Л. Сущенко [385], Н. Урум [398], В. Цись [438]);

– досліджено особливості впровадження компетентнісного підходу у навчанні з основ здоров'я в ЗНЗ, загальні питання викладання предмета (Т. Бойченко [53], Л. Ващенко [73], Т. Воронцова, В. Пономаренко [88], Л. Горяня [104], В. Дивак [124], О. Єресько [141], В. Єфімова, А. Дрізуль [142], Г. Жирська, О. Кікінеджи, Н. Будна [145], О. Оржеховська [269], Н. Поліщук [286], Л. Сидоренко [353], Є. Сливка [454], С. Страшко [379], Г. Тимченко, М. Гончаренко [392], В. Шахненко [458], О. Шевчук [451], О. Шиян [454; 455]);

– систематизовано теоретичні основи ППО, вихідні позиції компетентнісного підходу у формуванні змісту підвищення кваліфікації

(Т. Агейкіна-Старченко [1], О. Антонова [10], О. Бондарчук [60], Л. Даниленко [107], В. Дивак [123], Н. Клокар [187; 188], Н. Матвеева [233], В. Олійник [261], Л. Покроєва [284], Л. Пуховська [320], В. Пуцов [324], Н. Протасова [316], І. Родигіна [332; 333], М. Скрипник [360], Т. Сорочан [366; 368; 370], В. Химинець [430], О. Чернишов [440], Є. Чернишова [441], А. Чміль [445]).

Здійснений аналіз педагогічної та методичної літератури засвідчив, що проблема розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я ще не знайшла достатнього висвітлення у науково-педагогічній літературі. Формування компетентностей учнів при вивченні предмета «Основи здоров'я» та розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я – взаємозалежні процеси. Феноменологічний підхід до предмета «Основи здоров'я», який полягає в уточненні його кінцевої мети – формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів, їх здатності до розуміння сутності здоров'я як відносно самодостатнього феномену, його ціннісного значення, знання основних його виявів, уміння самостійно діяти задля його збереження та зміцнення, розкриває основне його протиріччя: необхідність розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів як самоцінної та недостатність розвитку відповідної фахової компетентності вчителів основ здоров'я.

Ознайомлення з науковими доробками вчених і практичним досвідом з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я дало змогу виявити ряд *суперечностей*, які існують у післядипломній освіті, зокрема між:

- сучасною тенденцією до значущості здоров'я як соціально-економічної категорії та неналежною реалізацією цієї ідеї в освітній підготовці педагогів у системі ППО;

- можливостями ППО з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я та неготовністю педагогів до системної освітньої роботи з проблем здоров'язбереження;

- недостатньо практико-орієнтованим змістом і технологіями підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я та існуючими сучасними методиками

вивчення змісту предмета з оптимальним поєднанням теоретичних і практичних складових здоров'язбережувального процесу навчання у ЗНЗ.

Отже, зростання актуальності проблеми професійного розвитку вчителів основ здоров'я, а також недостатня науково-методична розробленість проблеми в ППО зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконувалося у межах теми «Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок», яка розробляється кафедрою філософії і освіти дорослих Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (РК № 0107U003129).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 5 від 21.05.2008 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 17.06.2008 р.).

Мета дослідження: виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти у педагогічній теорії та практиці.

2. Розкрити зміст, форми та структуру підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

3. Розробити та теоретично обґрунтувати андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

4. Обґрунтувати критерії та рівні розвитку професійної компетентності

вчителів основ здоров'я.

5. Виявити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, які експериментально перевірити.

6. Розробити методичні рекомендації для вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Об'єкт дослідження: післядипломна педагогічна освіта вчителів основ здоров'я.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Для розв'язання зазначених вище завдань використовувалися такі **методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз, систематизація, узагальнення наукової літератури для вивчення стану проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, розкриття понятійно-категоріального апарату дослідження, обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; аналіз навчально-методичної літератури, інструктивно-нормативної документації, досвіду практики для розкриття змісту, форм, структури підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я; моделювання з метою розробки андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розроблення критеріїв та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; *емпіричні:* діагностичні (анкетування, розв'язання навчально-професійних задач, тестування, педагогічне спостереження, метод експертних оцінок) для визначення рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) для перевірки ефективності впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я;

обробки статистичних даних результатів педагогічного експерименту для визначення ефективності організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів у тому, що:

вперше: виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти (організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу); розроблено та теоретично обґрунтовано андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, описано її взаємоузгоджені блоки; розроблено та обґрунтовано критерії та рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; розроблено концепцію та положення лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти; проаналізовано й систематизовано зміст предмета «Основи здоров'я» з метою підготовки вчителя до подолання шкільних факторів ризику для здоров'я учнів;

уточнено сутність понять «професійна компетентність учителя основ здоров'я» та «розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти»;

удосконалено зміст і форми підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти (курсний, міжкурсний період), навчально-методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти;

подальшого розвитку набули форми, методи і засоби процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; методики оцінювання рівнів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, які розвиваються в системі післядипломної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні та впровадженні в систему післядипломної освіти вчителів основ здоров'я навчально-методичного забезпечення, яке включає у курсовий період: авторську навчальну програму експрес-курсів «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»; методичні рекомендації для слухачів курсів «Технологічна карта експрес-курсів «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»; тести вхідного та вихідного діагностування; комплект професійних задач; життєві ситуації для кейс-методу; тексти лекційних та тренінгових занять та презентації до них; у міжкурсний період: видання щорічних методичних рекомендацій для вчителів основ здоров'я до початку нового навчального року; шаблони портфоліо, карти та шкали професійного зростання вчителя основ здоров'я; веденні вкладки «Скарбниця здоров'я» у часописі Сумського ОІППО (обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) «Педагогічна трибуна»; розробленні методики діагностування професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Теоретичні та практичні положення і висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі післядипломної освіти вчителів основ здоров'я, а також педагогів інших фахів (учителів початкової школи, практичних психологів, педагогів інклюзивної освіти, заступників директорів з виховної роботи, класних керівників); у процесі фахової підготовки спеціалістів «Здоров'я людини» у ВНЗ (вищому навчальному закладі); у створенні науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у ланцюгу: ОІППО – РМК (районний методичний кабінет) (ММК (міський методичний кабінет) – ЗНЗ, організації діяльності МО (методичних об'єднань) учителів основ здоров'я.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Сумського ОІППО (довідка № 63 від 24.12.2014), Волинського інституту ППО (довідка № 739/02-13 від 10.12.2014), Житомирського ОІППО (довідка № 01-674 від 25.12.2014), Львівського ОІППО (довідка № 84 від 12.02.2015), Всеукраїнської громадської організації «Всеукраїнська спілка вчителів і тренерів» (реєстр. номер:

07-052014 від 07.05.2014), Лебединського ММК відділу освіти Лебединської міської ради Сумської області (довідка № 1189 від 16.09.2014), Білопільського РМК відділу освіти Білопільської міської ради Сумської області (довідка № 01-14/2561 від 17.12.2014).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на засіданнях кафедри філософії і освіти дорослих Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, на засіданнях кафедри методики початкової та природничо-математичної освіти, науково-методичної ради, вченої ради Сумського ОШПО. Була представлена у формі доповідей, виступів, повідомлень на заходах різного рівня, зокрема:

міжнародних конференціях та форумах, семінарах: «Позашкільна освіта: стратегія, інновації, практика» (м. Суми, 2009 р.), «Інноваційні технології в освіті» (Крим, 2010), «Lifelong Learning after CONFINTEA VI» (Vastra Nylands folkhögskola, Karis, Finland, 2010); «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (м. Харків, 2012), «Гармонія інтелекту та здоров'я» (м. Київ, 2013); «Образование для здоровья, развития и участия» (м. Київ, 2013); «Особистість у єдиному освітньому просторі» (м. Запоріжжя, 2014); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 2014);

всукраїнських конференціях та форумах: «Здоров'я дітей – пріоритетна стратегія розвитку освіти в Україні» (м. Харків, 2011), «Сучасні проблеми та перспективи навчання дисциплін природничо-математичного циклу» (м. Суми, 2012); «Інтеграція освітньо-виховної та оздоровчої діяльності в навчальних закладах України» (м. Кіровоград, 2012), «Європейські стандарти превентивної освіти: досвід і перспективи» (м. Київ, 2014);

всукраїнських семінарах, тренінгах: «Методика викладання предмета «Основи здоров'я» в 5 класі на засадах розвитку життєвих навичок» (м. Київ, 2005), «Методика викладання предмета «Основи здоров'я» у 5-6-7 класах» (м. Київ, 2006, 2007), «Міжгалузєва співпраця у профілактиці ВІЛ-інфікування дітей, підлітків та молоді засобами шкільної освіти» (м. Севастополь, 2006),

«Формування толерантного ставлення до ВІЛ-позитивних дітей в системі дошкільної та шкільної освіти України» (м. Київ, 2010), «Захисти себе від ВІЛ» (м. Київ, 2011), «Посилення партнерства на національному і регіональному рівнях задля забезпечення дієвості освітнього сектору у протидії епідемії ВІЛ-інфекції/СНІДу та планування, впровадження, моніторингу й оцінки проектів Європейського Союзу та Глобального Фонду» (м. Київ, 2012), «Методика підготовки вчителів і викладання предмета «Основи здоров'я» в основній школі на засадах розвитку життєвих навичок» (м. Київ, 2013);

науково-методичних та науково-практичних семінарах для методистів, керівників МО та вчителів основ здоров'я Сумської області (2009 – 2014 рр.).

Публікації. Основні положення і результати дисертаційної роботи відображено у 37 публікаціях, серед яких: 7 методичних рекомендацій для вчителів основ здоров'я, 6 статей у наукових фахових виданнях України, 3 статті у закордонних наукових фахових виданнях, 2 наукові статті у наукових виданнях, 5 матеріалів і тез науково-практичних конференцій, 14 публікацій у педагогічній пресі.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків; 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 333 сторінки, основний текст 200 сторінок, список літератури містить 482 найменування, з них – 16 іноземними мовами. Робота містить 18 таблиць на 18 сторінках та 25 рисунків на 25 сторінках.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти у науковій літературі та практиці

Професійна діяльність педагога має вагомим значення для суспільного розвитку. Особливого сенсу набуває діяльність учителя у визначенні перспектив суспільства, і передусім суспільства, зорієнтованого на знання. В умовах транзитивності суспільного розвитку України, тобто переходу від тоталітарних інституційних рудиментів до демократичних практик, все частіше наголошується на тому, що сенс людського життя не зводиться до, з одного боку, функціонування особистості як виробника все більш технологічно досконалих продуктів, та, з іншого – як споживача таких продуктів інших виробників [277]. Стосовно проблем підготовки вчителя це означає, що в «суспільстві знань» процес навчання є ціннісно вмотивованим і нерозривно поєднує когнітивні та емоційно-моральні компоненти педагогічного процесу. У зв'язку з цим особливою гостротою набуває проблема теоретичного обґрунтування та практичної реалізації розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти в педагогічній літературі.

Актуальність теоретичної складової аналізу проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти може бути репрезентована в трьох аспектах.

По-перше, однією із фундаментальних проблем професійної діяльності педагога виступає створення умов для: трансформації цілей і змісту освіти у суб'єктивні надбання учня, які можна об'єктивно виміряти; самоорганізації учнем себе і своєї діяльності; виявлення і розвитку творчих можливостей; формування навчальної позиції школяра [197]. В останні роки пошук шляхів для реалізації

означених умов спонукав науковців і педагогів-практиків до обґрунтування компетентнісного підходу [10; 22; 24; 37; 39; 54 та ін.], за яким з'ясовується не лише зміст навчання, а й закономірності формування компетентностей тих, хто навчається. Отож, цей аспект аналізу дозволяє констатувати факт належності проблеми до спектру історико-педагогічної тематики.

По-друге, протягом останніх кількох десятиліть у вітчизняній загальній середній освіті відбувається становлення предмета, здоров'язбережувального для особистості школяра. Потреба викликана насамперед поглибленням сучасної глобально-екологічної кризи, один із виявів якої – системне погіршення здоров'я дитини. Формування змісту здоров'язбережувального предмета розпочалось із появою валеології (термін «валеологія» введений І. Брехманом у 1976 р.) як самостійної науки, стратегія якої націлена на збереження і відтворення здоров'я. У навчальний процес ЗНЗ вводяться окремі курси: з 1993 р. «Основи валеології», з 1999 р. по 2011 р. «Основи безпеки життєдіяльності», з 2001 р. в початковій школі та з 2005 р. в основній – «Основи здоров'я». Таким чином, подальша конкретизація проблеми компетентнісного підходу у професійній діяльності педагога породжує дидактичний аспект проблеми – необхідність вивчення комплексу питань, серед яких з'ясування сутності викладання предмета «Основи здоров'я» на засадах компетентнісного підходу.

По-третє, предметна сфера аналізу пов'язана із загальною проблематикою дослідження процесів трансформації в системі післядипломної освіти [176; 187; 202; 261; 285 та інші]. Саме аналіз основних чинників (трансформація національної системи післядипломної освіти, удосконалення підготовки педагогів, використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) у системі післядипломної освіти), які впливають на формування вітчизняної системи ППО в структурі національного ринку освітніх послуг як європейського, складає прогностичний аспект проблеми.

З позиції загальної та професійної педагогіки проблема розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я – одна з найважливіших у контексті професійного становлення особистості професіонала, що пояснюється

такими чинниками [277, с. 38-39]: по-перше, економічними (відповідь на вимоги ринку праці, адже сучасне суспільство потребує вже не лише системного й систематичного пізнання, оновлення інформації особистістю спеціаліста, а й активного освоєння нових видів діяльності фахівцем упродовж його професійної життєтворчості); по-друге, соціокультурними (конструювання соціокультурних відносин між фахівцем та споживачем на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); по-третє, науковими (врахування нового типу раціональності для осмислення духовної та матеріальної діяльності, а також цінностей); по-четверте, освітніми (створення відкритої системи неперервного професійного зростання особистості фахівця упродовж життя з побудовою життєвих пріоритетів).

Ученими Н. Бібік [41], Е. Зеєр [155], І. Зимньою [161], Л. Мітіною [237], Л. Пуховською [321] доведено, що між особистістю, яка знає, та компетентною особистістю існує різниця. Для першої важливо отримати систему знань, актуалізувати досвід і когнітивну сферу (увагу, сприйняття, пам'ять, мислення). Компетентна особистість, окрім цих характеристик, потребує розвитку відповідних особистісно-психологічних якостей – професійної самосвідомості, потреби в досягненнях, внутрішніх мотивів професійної діяльності. Отож перехід до компетентнісного підходу «означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з позиції затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності ... відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, соціальній структурі» [40, с. 45].

Історико-педагогічний аналіз становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті доводить, що в останній чверті XIX ст. ця думка зароджується, а наприкінці XX – на початку XXI ст. ідея формує компетентнісний підхід в освіті й підготовці педагогів упродовж усього професійного зростання. На генезі компетентнісного підходу акцентують увагу дослідники О. Барабаш (2012 р.) [24], І. Гончарова (2012 р.) [99], І. Драч (2008 р.) [126], О. Локшина (2009 р.) [220]; (2014 р.) [219], Л. Пуховська (2013 р.) [321]. Щодо періодизації

науковці дотримуються думки, висловленої І. Зимньою у праці «Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти» [160]. Дослідниця, здійснивши аналіз праць засновників компетентнісного підходу (В. Байденко [23], Г. Беліцька [29], Л. Берестова [31], Н. Гришанова [105], Н. Кузьміна [208; 209], А. Маркова [229; 230], Дж. Равен [325], А. Хуторської [434], Н. Хомський [433] та ін.), виділяє три етапи розвитку, зокрема: перший – 1960 – 1970 рр. – введення у науку категорії «компетенція» і створення передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність». На цьому етапі вводиться поняття «комунікативна компетентність»; другий – 1970 – 1990 рр. – активне застосування категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії та практиці навчання мови, спілкування, розроблення змісту понять «соціальні компетенції/компетентності». Визначальним дослідженням цього етапу був вихід у 1984 р. праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» [325], де визначено 37 видів компетентностей. Розпочалось вивчення компетентностей та побудова освітнього процесу на компетентнісній основі, трактування компетенції як кінцевого результату освіти; третій – з початку 1990-х рр. – системні дослідження компетентності як наукової категорії в освіті [159, с. 36-37], акцентування уваги з позиції психології праці на професійній компетентності вчителя (здійснення педагогічної діяльності та спілкування, де реалізується особистість викладача, досягаються успішні результати). Вагомим дослідницьким результатом цього етапу є вивчення Л. Мітіною соціально-психологічного й комунікативного аспектів компетентності вчителя, уточнення поняття «педагогічна компетентність» як знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності (саморозвитку) особистості [237, с. 46], виокремлення двох підструктур професійної компетентності педагога: діяльнісної та комунікативної [237, с. 13].

Таким чином, запропонована І. Зимньою [160] періодизація вивчення компетентнісного підходу акцентує увагу на його онтології, доводить, що його джерела формуються у сфері діяльності як форми буття людини у світі, її здатності вносити зміни в діяльність загалом і професійну зокрема. З 90-тих рр.

XX ст. професійна діяльність педагога розглядається через сферу буття компетентнісного підходу і його інституційно-категоріальні складові – «компетенція» та «компетентність» – стають предметом усебічного аналізу вітчизняних учених (О. Антонова та Л. Маслак [10], І. Бех [37], Н. Бібік [39-41], О. Бондарчук [59], Г. Данилова [108; 109], І. Зязюн [252; 273], В. Луговий [221; 223], Н. Ничкало [254], О. Овчарук [39; 257], Н. Побірченко [282], О. Пометун [294-296], О. Савченко [338; 340], О. Слюсаренко і Ж. Таланова [223], В. Ягупов і В. Свистун [464]). Домінантною ознакою в сутнісній характеристиці педагогічної діяльності, аналізованої компетентнісним підходом, на нашу думку, є реалізація здатності педагогом вносити зміни в професійне середовище, через що ця здатність втілюється на практиці в компетентності й ідентифікується як сутнісна характеристика професійної діяльності.

Наприкінці XX ст. – початку XXI ст. наукові надбання, здобуті на різних етапах вивчення компетентнісного підходу, інтегрувалися у змісті освітніх стандартів, що спонукало спрямувати дослідницькі пошуки на розв'язання головної проблеми компетентнісного підходу – створення загальноприйнятої методики формування основних компетентностей фахівця і визначення адекватних засобів її реалізації [239, с. 38]. Ці обставини дозволили дослідникам С. Фроловій, М. Фроловій (2013 р.) [428] вказати на четвертий етап розвитку компетентнісного підходу. Вважаємо, що його початок пов'язаний зі створенням в освіті відповідної нормативної бази, засадничі принципи якої представлені цим підходом. Нормативний етап впровадження компетентнісного підходу у загальній середній освіті розпочато із введенням Державних стандартів початкової, базової і повної загальної освіти (2004 р. [116], 2005 р. [117], 2011 р. [115; 118]). Це відобразилось у навчальних програмах та орієнтовних вимогах оцінювання навчальних досягнень учнів [305]. У вищій освіті – із затвердження Національної рамки кваліфікацій [304].

Дослідники компетентнісного підходу підкреслюють його міждисциплінарний, системний характер, наявність у ньому особистісних та діяльнісних аспектів, прагматичну та гуманістичну спрямованість.

Компетентнісний підхід посилює практичну орієнтованість освіти, предметно-професійний аспект, підкреслює роль діяльності як основи досвіду суб'єктів навчально-виховного процесу, набутих ними вмінь практичної реалізації знань у вирішенні задач, визначає результативно-цільову спрямованість освіти. Цим компетентнісний підхід в освіті спрямовується на: визначення цілей освіти загалом, певної її галузі чи предмета зокрема; відбір та проектування змісту освіти; оцінку якості результатів освіти [41; 75, с. 11; 162; 196; 197 та ін.].

Аналіз досліджень зарубіжних учених (О. Козирева [192], О. Мальцева [228], А. Овчиннікова [259], Є. Умнікова [397]), повідомлень Європейської Комісії Європейському парламенту щодо підвищення якості педагогічної освіти (Брюссель, 2007 р.) [468]) доводить актуальність розроблення проблеми підвищення кваліфікації вчителів на засадах компетентнісного підходу, що зумовлено низкою вимог до модернізації системи післядипломної освіти з урахуванням європейських норм і стандартів на основі власних культурних і науково-технічних здобутків.

Порівнюючи знаннєвий підхід з компетентнісним через характеристики організації навчального процесу у початковій освіті, О. Савченко [341, с. 42] вирізняє компетентнісний підхід як спрямований на *результатне навчання*. Він зосереджений на змінах суб'єкта учіння – особистості того, хто навчається (табл. 1.1). На зміну особистості вчителя основ здоров'я через розвиток його професійної компетентності в системі післядипломної освіти спрямовуються наші пошуки у даному дослідженні.

Новою спеціальністю, затребуваною в загальній середній освіті внаслідок закономірної реакції суспільства на невпинне погіршення здоров'я підростаючого покоління, є спеціальність «вчитель основ здоров'я». З 2001 р., коли предмет «Основи здоров'я» було введено до програми першого класу початкової школи (Державний стандарт початкової загальної освіти 2000 року), проблема підготовки вчителя основ здоров'я не стояла гостро, оскільки викладали його вчителі початкових класів. З 2005 р. розпочалось впровадження предмета в основній школі (Державний стандарт базової і повної середньої освіти 2004 р. [116]).

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика
знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті
(за О. Савченко [341, с. 42])**

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Визначення змісту навчання	Зміст навчання формується «від мети»	Зміст навчання формується «від результату»
Методична реалізація	Позиція вчителя: передає, навчає, формує. Переважає <i>відтворення</i> знань, застосування за зразком. Сам контролює і оцінює навчальні досягнення	Надає перевагу самостійній пошуковій діяльності учнів, <i>проектуванню</i> навчальних і життєвих ситуацій для застосування предметних та ключових компетентностей; залучає учнів до самоконтролю, рефлексії
Основні результати навчальних досягнень учнів	Цінності, <i>знання</i> , вміння, навички	Суб'єктність учіння, цінності, знання, вміння, навички, <i>способи самостійної діяльності</i> , ініціативність, особистісне ставлення

Спеціально підготовлених фахівців з цього предмета не було. Єдиним документом, яким регламентувався підбір кадрів для викладання основ здоров'я в основній школі був Лист МОН України від 14.06.2005 № 1/9-321 «Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5-х класах у 2005/2006 навчальному році. Основи здоров'я» [235]. Листом зазначено, що «нова парадигма навчання основам здоров'я потребує й відповідної підготовки педагогічних кадрів. Здійснювати це можна двома шляхами: навчати у педагогічних навчальних закладах за відповідними спеціальностями та через систему підвищення кваліфікації вчителів» [235]. Оскільки педагогічні ВНЗ у 2006 р. тільки розпочали підготовку фахівців із предмета «Основи здоров'я» (після затвердження Галузевого стандарту вищої освіти зі спеціальності 6.010100 – «Валеологія»), викладати предмет рекомендовано вчителям, які пройшли відповідне навчання на курсах підвищення кваліфікації в системі ППО та: «мають досвід роботи з викладання валеології; учителі біології, ОБЖ (основ безпеки життєдіяльності); мають досвід роботи у проектах «рівний-рівному» тощо» [235].

На сьогодні професійна підготовка вчителів основ здоров'я на рівні бакалавра в Україні здійснюється за спеціальністю «Фізичне виховання» галузі знань: 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Окрім того, відповідно до затвердженого МОН України переліку напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра (№ 1/9-736 від 06.12.2007) у педагогічних та класичних університетах, педагогічних коледжах (училищах) також здійснюється за галуззю наук: «Освіта» (напрямок «Здоров'я людини») [311]. Відповідно до затвердженого наказом МОН України переліку напрямів (спеціальностей), що поєднуються з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра (№ 586 від 05.06.2014), професійна підготовка вчителів основ здоров'я на рівні бакалавра (з 2014 р.), спеціаліста та магістра (з 2018 р.) відбувається у галузі знань: «0102. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» за напрямом підготовки «Здоров'я людини»; на рівні спеціаліста та магістра як додаткова спеціальність «Здоров'я людини» – за напрямом підготовки «Фізичне виховання» цієї ж галузі; на рівні спеціаліста та магістра за додатковою спеціальністю «Здоров'я людини» – через напрям підготовки «Біологія» галузі знань: «0401. Природничі науки». Тому для підготовки вчителів основ здоров'я існує дві освітньо-професійні програми підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини» (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку й обсягу нормативних дисциплін за циклами підготовки) [121]. Проте, підготувати необхідну кількість вчителів основ здоров'я для ЗНЗ (потреба – понад 20 тис. осіб) педагогічним ВНЗ з нинішніми темпами підготовки «вдасться лише у XXI столітті» [246, с. 4]. Тому сьогодні поряд з активізацією роботи з ліцензування підготовки вчителів основ здоров'я в педагогічних ВНЗ [246] постала проблема підготовки їх у системі ППО через набуття компетентностей, необхідних для професійної діяльності вчителя основ здоров'я.

Таким чином, у підготовці вчителя основ здоров'я можна окреслити дві тенденції: по-перше, темпоральність як часова сутність досліджуваного процесу, породжена динамікою руху й виражена в нелінійності темпів підготовки вчителів з предмета; по-друге, функційність – можливість виконувати професійну діяльність через функції вчителя основ здоров'я як результат унормування предмета «Основи здоров'я». Із огляду на загострення проблеми здоров'я населення, що викликало появу нової педагогічної спеціалізації «вчитель основ здоров'я» в переліку напрямів (спеціальностей), затвердженого МОН України [301; 313], необхідність розгляду проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти стала нагальною.

Вагомими здобутками з проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти є наукові розвідки, присвячені підготовці вчителів та формування їх професійній компетентності у ВНЗ: М. Бараболі [25] – учителів математики; В. Баркасі [26] – іноземної мови; М. Елькіна [130] – географії; Л. Іванової [168; 169] – фізкультури, В. Коваль [190] – учителів-філологів; О. Мальцевої [228] – початкових класів; Цзян Хепін [437] – музики. Зіставляючи погляди дослідників, констатуємо: учені по-різному визначають шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів, що пояснюється фаховою спрямованістю педагогів й зорієнтованістю на формування у школярів компетентностей із окремих предметів. Утім науковців об'єднує спільна принципова вказівка на цільову та ціннісну сутність компетентнісного підходу – глибокі системні перетворення в освітньому процесі педагогічного ВНЗ щодо викладання змісту дисциплін, оцінювання знань, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти.

Наукові пошуки вітчизняних дослідників спрямовуються також на різнопланові проблеми підготовки майбутніх учителів основ здоров'я у ВНЗ. Їх розглядають у дисертаційних дослідженнях І. Зенченков [157] (формування духовних цінностей); С. Жульова [146] (формування готовності до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД), А. Радченко [327] (професійна підготовка у ВНЗ). Успішність фахової підготовки та практичної

діяльності майбутніх учителів основ здоров'я забезпечується, за дослідженнями С. Букші [66], професійною відповідальністю, яка впливає на прагнення до професійного зростання та професійної творчості. Аналізуючи проблеми підготовки вчителів основ здоров'я у ВНЗ, В. Бабич, В. Зайцев, О. Нечаєва, Я. Онучак звертають увагу на необхідність спеціальної підготовки вчителів до викладання предмета: «Існуюча думка про те, що будь-який педагог здатний з легкістю виконувати функції вчителя основ здоров'я, є хибною й недалекозорою. Навіть найбільш близькі до зазначеного предмета вчителі фізичної культури та вчителі біології (на яких у теперішній час, у зв'язку з відсутністю підготовлених вчителів, частіше покладають обов'язки викладання нового навчального предмета «Основи здоров'я») без відповідної перепідготовки, або суттєвих корективів стосовно змісту існуючої підготовки в ВНЗ у контексті їх спеціальностей, матимуть значні труднощі стосовно якісного передання учням навчального матеріалу з зазначеного предмета» [19, с. 4] та акцентують увагу на розробку змісту підготовки майбутніх учителів предмета [19; 20]. Увагу педагогічній практиці майбутніх учителів з предмета приділяє у своїх дослідженнях В. Зайцев [147], вважаючи її важливою для формування культури здоров'я школярів у процесі позакласної роботи. Т. Бугеря [65], досліджуючи підготовку майбутніх учителів основ здоров'я, зазначає, що її здійснюють понад 30 ВНЗ України. Дослідниця вважає: «Одним із найважливіших напрямів сучасної професійної освіти необхідно визначити саме компетентнісну стратегію, яка пов'язана насамперед з перенесенням акценту на формування фахової компетентності майбутніх учителів основ здоров'я в галузі здоров'я людини» [65, с. 29].

Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини» за загальною редакцією С. Страшка [246] слугує підґрунтям для розробки змісту процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Розвиток професійної компетентності вчителів у системі ППО, за аналізом вітчизняних наукових розвідок, вивчається у дисертаційних дослідженнях з позиції аналізу фахової спрямованості діяльності вчителів, зокрема: фізичної

культури (Г. Богданова [47], 2012 р.); біології (С. Іванова [170], 2012 р.); філології (Ю. Запорожцева [150], 2011 р.; Ю. Картава [182], 2013 р.); географії (В. Саюк [344], 2006 р.); початкових класів (О. Нікулочкіна [256], 2009 р.). Системні дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО відсутні.

До наукового доробку для аналізу проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти необхідно віднести дисертаційні дослідження, в яких актуалізовано в різних контекстах питання формування ЗСЖ учнів у сучасному ЗНЗ: формування культури здоров'я учнів (В. Горащук [101], С. Кириленко [184]); формування готовності майбутніх учителів до формування в учнів знань про здоров'я, ЗСЖ, використання здоров'язбережувальних технологій (Б. Долинський [125], В. Єфімова [144], Т. Скороход [357], Н. Урум [398], Є. Чернишова [442]); формування ЗСЖ (здорового способу життя) у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук (В. Бобрицька [45]); підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів (Н. Поліщук [287-289]) та до застосування здоров'язбережувальних технологій (Н. Беседа [33]); вивчення особливостей діяльності вчителя початкових класів з реалізації проблеми здоров'язбереження (О. Омельченко [265], В. Цись [438]); різні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальної діяльності (В. Бабич [21], Н. Денисенко [114], П. Джуринський [122], В. Зданюк [151], Л. Іванова [168; 169], Г. Кондрацька [199], Г. Остапенко [271]).

У наукових дослідженнях [65; 157; 379; 448] переконання про формування ЗСЖ учнів у ЗНЗ вводяться в ранг пріоритетних досліджень сучасної педагогіки; наголошується також і на головній детермінанті у формотворенні здоров'я учнів у ЗНЗ – рівні професійної компетентності вчителів. Надзвичайно близькі до питання розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО дослідження проблем розвитку компетентності педагогів у системі

неперервної освіти [32; 53; 71; 103; 287; 421 та ін.] та окремі аспекти формування ЗСЖ учнів у сучасній школі [248; 426; 439; 453]. Утім у цих працях не обстоюються ясність та логічність процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Основою реалізації професійних функцій учителями цього фаху є не лише налаштування чи продукування учням ідеї здоров'я, а їхнє вмотивування до формотворення здоров'я шляхом скерованості та упорядкованості здоров'язбережувального середовища [421].

Для реалізації потреби освіти у забезпеченні освітнього процесу з нового предмета «Основи здоров'я» в основній школі ЗНЗ, Листом МОН України у 2005 р. [235] рекомендовано інститутам ППО проводити «курси перепідготовки вчителів із використанням кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду», РМК (ММК) – семінари для якісного забезпечення викладання предмета «Основи здоров'я». Здійснювана навчальна та методична робота в системі ППО, починаючи з 2005 р., сприяла формуванню та розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Підготовку методистів та викладачів ОППО з методики викладання основ здоров'я у 2005-2008 роках взяла на себе громадська організація «Дитячий фонд «Здоров'я через освіту» за підтримки МОН України та Міжнародного благодійного фонду «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні». Проведені семінари-тренінги під керівництвом та за програмами Т. Воронцової, В. Пономаренка [88] сприяли підготовці андрагогів для подальшої роботи в областях України з учителями основ здоров'я в системі ППО. Форми роботи ОППО для цього обрали різні: Дніпропетровський ОППО – курси-тренінги; Полтавський ОППО – семінари-тренінги; Волинський ППО – тренінги; Житомирський ОППО – постійнодіючі семінари-тренінги, веб-семінари; Сумський ОППО – експрес-курси та подальше становлення системи післядипломної освіти вчителів основ здоров'я, що забезпечило розвиток їх професійної компетентності.

Розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я також сприяли курси підвищення кваліфікації, здійснювані в ОППО. Проаналізувавши навчально-тематичні плани курсів (2008-2009 роки) (Сумського, Житомирського,

Львівського ОППО, Інституту післядипломної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету), ми виявили, що у цих ВНЗ підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я здійснюється за очною та очно-дистанційною формами навчання, розрахованою на 148 годин (4,11 кредитів). Навчально-тематичний план утворений модулями – соціально-гуманітарним (9 % годин); професійними («Теорія та методика фаху (основ здоров'я)», «Педагогічна інноватика», «Сучасна педагогічна психологія») (80 % годин); діагностико-аналітичним (11 % годин). Модулі орієнтовані на удосконалення та оновлення знань і вмінь слухачів курсів із філософських, правових, соціогуманітарних аспектів, отримання найновішої інформації щодо досягнень науки, перспектив розвитку світової та вітчизняної освіти. Діагностико-аналітичний модуль реалізує проведення експертного оцінювання, передбачає заходи педагогічного контролю та атестації за результатами курсової підготовки (конференція з обміну досвідом, захист випускних робіт, індивідуальних та колективних проектів, залікові форми занять). Аналіз фахового модуля показав розмаїття охоплених питань теорії та методики основ здоров'я, розкриття сучасних методологічних поглядів на його викладання. Проте, на наш погляд, для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я недостатньо приділено увагу застосуванню компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів при викладанні, формуванню вмінь та навичок здійснення цілепокладання, застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі з предмета (освіти на основі розвитку життєвих навичок, інтерактивних технологій); не знайшли свого змістового наповнення питання самоосвіти педагогів, які передбачають подальшу рефлексію рівня власної професійної компетентності.

Здійснений аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти у науковій літературі та практиці дає змогу констатувати, що:

– теоретична складова проблеми значуща в трьох аспектах: історико-педагогічному; дидактичному (формування змісту навчання предмета,

здоров'я спрямованого для особистості школяра); прогностичному (трансформації в системі ППО);

– з позиції загальної та професійної педагогіки є чинники, які детермінують дослідження проблеми у контексті професійного становлення особистості професіонала (економічні; соціокультурні, наукові, освітні);

– сучасна освітня система України переорієнтовує освітню парадигму ЗУН до парадигми компетентнісної освіти, ідеї якої в європейській педагогічній освіті зароджувалися в останній чверті XIX ст., а наприкінці XX – на початку XXI ст. оформляються у концепцію компетентнісного підходу в освіті й підготовці педагогів упродовж всього професійного зростання;

– генезу компетентнісного підходу доцільно здійснювати через аналіз чотирьох етапів: перший – 1960 – 1970 рр. – введення у науковий апарат категорії «компетенція» і створення передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність»; другий – 1970 – 1990 рр. – активне застосування категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії та практиці навчання мови, спілкування, розроблення змісту понять «соціальні компетенції/компетентності»; третій – початок 1990-х рр. – системне дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; четвертий – з 90-тих рр. XX ст. – до тепер – нормативний етап впровадження компетентнісного підходу (у загальній середній освіті – через введення Державних стандартів початкової, базової і повної загальної освіти; для вищої освіти – затвердження Національної рамки кваліфікацій);

– проблема розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти не була предметом спеціального системного вивчення, тому її обґрунтування здійснено через аналіз наукових досліджень концептуальних ідей у контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників різних освітньо-виховних систем, формування професійної компетентності вчителів за певним фахом у ВНЗ та розвитку в системі ППО, підготовки вчителів основ здоров'я у ВНЗ, в ОППО, а також через різні контексти підготовки вчителів до формування ЗСЖ учнів у ЗНЗ.

1.2. Сутність та складові професійної компетентності вчителів основ здоров'я, яка розвивається в системі післядипломної освіти

Для продуктивності вивчення конкретного поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» потрібно насамперед проаналізувати різні підходи в дослідженні загального поняття «компетентність» та особливого поняття «професійна компетентність педагога», що надалі становитиме термінологічне підґрунтя дослідження. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми [10; 22; 24; 39-41; 56 та інші] доводить, що вивчення основ теорії компетентнісного підходу в освіті здійснено в різних контекстах, серед яких: визначення сутності понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність»; класифікація та структурування компетентностей та компетенцій, виявлення умов розвитку компетентностей.

Аналіз теоретико-методичних джерел із проблем компетентнісного підходу (додаток А) дав змогу виокремити критерії аналізу загального поняття – «компетентність». У результаті аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що наявність різних критеріїв аналізу зумовлена особливостями системного аналізу таких складних соціокультурних систем, до яких належать поняття «компетентність».

Із позиції системного аналізу класифіковано динамічну, функційну та організаційну моделі дослідження поняття «компетентність». Динамічна модель аналізу поняття «компетентність» активно розробляється з початку ХХ ст., що пояснюється існуючими вагомими філософськими, психологічними, педагогічними напрацюваннями. Вона відображає історичні зміни у розвитку поняття «компетентність» та загалом компетентнісного підходу в освіті [126; 160; 219; 220; 321; 338 та інші]. Функційна модель у досліджуваному понятті потрібна для того, щоб усвідомити її призначення з погляду можливості досягнення цілей діяльності. Аналіз функційної моделі компетентності доводить, що філософи, психологи й педагоги обґрунтовують її через різні складові, зокрема: онтологія компетентності вивчена через якість, властивість, майстерність та «якість

людини» (О. Субетто [380; 381]); психологічна характеристика – як система ціннісно-особистісних складників (І. Бех [37], Н. Лалак [213], А. Маркова [229; 230], Л. Мітіна [237], С. Дружилов [127], Ю. Швалб [450]); педагогічний аналіз – як система компетенцій, ЗУН (знань, умінь, навичок), позицій педагога, його особистісних якостей (О. Боровець [62], С. Бондар [56], В. Введенський [74; 75], А. Вербицький [77-79], О. Глузман [94], А. Дахін [111], О. Дубасенюк [318], Д. Єрмаков [133], І. Зимня [160-162], О. Козирєва [191], Н. Кузьміна [209], В. Краєвський [205], О. Лебедєв [214], О. Савченко [338; 340], Н. Сергієнко [348], С. Скворцова [356], А. Хуторської [434; 436], В. Шадріков [319], Т. Шкатова [456]); культурологічна позиція – як сукупність особистісних якостей (сміслових, світоглядних, рефлексивно-оцінних), система цінностей, завдяки яким особистість здійснює культуротворчу діяльність (А. Хуторської [434; 435]). Організаційна модель описує функцію, структуру компетентностей управління навчальними закладами різного рівня і зафіксована в різних дослідницьких контекстах управлінської діяльності: ДНЗ (дошкільних навчальних закладів) [8; 38; 196], ЗНЗ [39-41; 63 та інші], ВНЗ [26; 97; 126; 140; 388 та інші]; ППО [47; 59; 72; 85; 107 та інші].

Для уточнення загального поняття «компетентність» здійснено семантичний аналіз понять «компетентність», «компетенція», «компетентний». Тлумачний словник подає їх так: «компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи»; «компетентність – властивість від «компетентний»»; «компетентний – який має достатні знання у якій-небудь галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний» [76, с. 560]. Подібність поданих понять не випадкова, адже джерело походження у них одне: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *competo* – відповідати, бути гідним, здатним.

С. Бондар [56, с. 95] пропонує чотири підходи до систематизації сутності понять «компетенція» і «компетентність». Перший підхід пов'язаний із значенням компетенції та компетентності у забезпеченні зв'язку теорії та практики в освіті, з можливістю практичного застосування набутих знань (А. Вербицький [78; 79],

М. Головань [96], Д. Єрмаков [133], І. Родигіна [333], О. Савченко [340], В. Ягупов та В. Свистун [464]). За другим підходом сутність понять «компетенція» і «компетентність» визначають через категорії «здатність», «готовність», «здібність» (О. Глузман [94], О. Дахін [111], О. Лебедев [214], О. Овчарук та інші [197], О. Пометун [295], Дж. Равен [325], Г. Селевко [345], О. Субетто [381] та ін.). За третього підходу компетентність є оцінною категорією. Так, Н. Бібік розглядає «компетентність» як освітні результати, що досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії. Такі освітні результати можна спрогнозувати в різних сферах: когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній [40]. Подібні обґрунтування роблять О. Пометун [296], О. Савченко [338; 340], Ю. Татур [388]. Четвертий підхід означає «компетентність» як багатогранне системне утворення, змістовим наповненням якого є компетенції (О. Дахін [111], І. Зимняя [162], В. Краєвський [204], А. Хуторської [434; 436] та ін.). Таким чином, компетенції та компетентності в освіті спрямовуються на: забезпечення зв'язку теорії та практики; набуття «здатності», «готовності», «здібності»; визначення освітніх результатів; особистісне ставлення до предмета діяльності через ЗУН, способи діяльності. Семантичний аналіз цих понять доводить, що у вузькому розумінні компетентність трактується як володіння знаннями, що дозволяють оцінювати будь-що компетентно, висловлювати авторитетне судження. Ширше трактування компетентності – через характеристику особистісних якостей людини та рівнів досягнення нею компетенцій, що забезпечують її здатність, спроможність діяти.

Вважаємо, що на сьогодні у науковій літературі сформовано й п'ятий підхід до розуміння понять «компетенція» і «компетентність» як співвідношення «потенційного» та «актуального» в освіті. На це вказують дослідники О. Бондарчук [59], Д. Єрмаков [133], І. Зимняя [162], О. Субетто [381]. Зокрема, Д. Єрмаков компетенції та компетентності розрізняє як потенційне – актуальне, загальне – особливе (індивідуальне), екстериорізоване – інтериорізоване, «мінімуми» (обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм) – «вимоги» (вимоги до рівня підготовки випускників) [133, с. 9]. У цьому контексті І. Зимняя

розкриває взаємозалежність понять, підкреслює, що водночас існує їх зв'язок, але вони феноменологічно різні: компетентність базується на компетенціях, які до неї входять; компетентності – сформовані в освітньому процесі інтегративні результати. Компетенцію автор вважає внутрішнім, потенційним когнітивним утворенням, яке буде актуалізуватись у подальшій діяльності, і є передумовою та основою формування компетентності як актуалізованої, інтегративної, базованої на знаннях, інтелектуально і соціокультурно обумовленої особистісної якості, що постає в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми в процесі вирішення різноманітних завдань [162, с. 24]. В освітньому континуумі відбувається трансформація компетенції в компетентність. Результат освітнього процесу стає явищем компетентності (рис. 1.1) [162, с. 18-24].

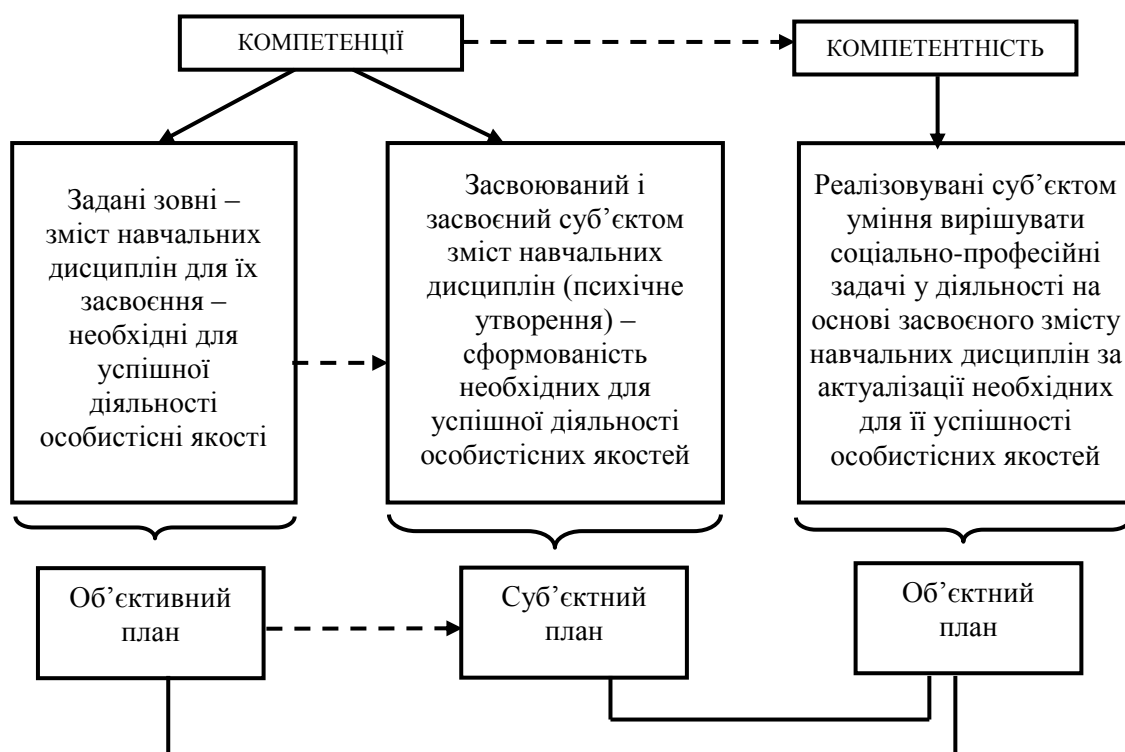


Рис 1.1. Об'єктно-суб'єктна трансформація компетенцій у компетентності (за І. Зимньою (2013 р.)

Таким чином, досліджуємо компетенцію як потенційне, загальне, що передбачає певний освітньо-програмний мінімум. Компетентність – як актуальне, особливе, відповідне вимогам випускника навчального закладу. А. Хуторської зазначає, що компетентність передбачає мінімальний досвід діяльності у заданій сфері [434]. Відмінність компетенції і компетентності [133;

381] може бути неістотна, як, наприклад, не розрізняються термінологічно знання, уміння, пропоновані для засвоєння суб'єктам навчання та вже засвоєні ними. Компетенції як нормативна вимога до змісту освіти є сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (ЗУН, способів діяльності), які передбачені щодо певного кола предметів і процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності з ними; компетентність – якість особистості, що визначає успішність виконання того або іншого виду діяльності (освоєна компетенція) [133, с. 9]. Узагальнюючи визначення загального поняття нашого дослідження «компетентність», запропоновані дослідниками [56; 133; 161; 295; 345; 381 та іншими], визначаємо її як сукупність інтегративних якостей особистості, яка володіє актуалізованим комплексом компетенцій і орієнтується на власний досвід, цінності, переконання, готова і здатна вирішувати задачі практичної діяльності.

Аналіз особливого поняття дослідження «професійна компетентність педагога» показав, що науковці по-різному трактують його через: «здатність» – М. Іньков [177], Н. Кузьміна [209], С. Скворцова [356]; «готовність» – В. Маслов [231]; «знання; знання, уміння, навички» – Е. Зеєр [155], І. Зязюн [273], Л. Мітіна [237], Є. Умнікова [397]; «інтегративне особистісне утворення, характеристика, властивість» – В. Зелюк [156], Л. Карпова [181], Н. Мурована [243], В. Саюк [344], В. Сластьонін [274], Н. Радіонова та А. Тряпціна [326], Ю. Татур [389], Г. Філіпова [423], В. Ягупов та В. Свистун [464]; «багатофакторне явище, система» – С. Дружилов [127], Ф. Шаріпов [447]; «результат» – О. Біляковська [43]; «освітній феномен» – С. Савельєва [337]. Різними є підходи й у визначенні складових професійної компетентності педагога: види компетентностей, сфери, блоки, компоненти, аспекти. Контент-аналіз довів, що сутнісно професійну компетентність педагога дослідники розкривають через: «знання» (з 24-х визначень його містять 19 джерел (79 %)); «вміння» та «діяльність» представлено у 21 визначенні (87 %); «особистісні якості», «характеристики» – у 17 визначеннях (71 %), «здатність» та (чи) «готовність» – 13 визначень (54 %), «досвід» – у 8 визначеннях (33 %). Визначають і різні види компетентностей (ключові, загальнопрофесійні та спеціальнопрофесійні) і компетенцій (когнітивні,

діяльнісні, особистісні, а також мотиваційні, операційні, комунікативні та інші) у структурі професійної компетентності педагога.

Проблемі професійної компетентності присвячено фундаментальні надбання сучасної педагогіки, в яких здійснено рефлексію цього феномену в діяльності педагогічних працівників різних освітньо-виховних систем (науково-педагогічного працівника, учителя, керівника навчального закладу, викладача ППО, методиста тощо) [43; 109; 140; 166; 181; 231 та інші].

Професійна компетентність педагога є основою професіоналізму, тією базою, на якій «виростає» майстерність професіонала. Для уточнення поняття «професійна компетентність педагога» в дослідженні з'ясовано поняття, які визначають процесуальні та якісні характеристики діяльності педагога: «професійна підготовка», «кваліфікація», «професіоналізм», «професійний розвиток», «педагогічна майстерність». У системі означених понять професійна компетентність педагога подана через якісний результативний компонент діяльності, де: професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [148]; кваліфікація описується у термінах результатів навчання, останні виражаються через компетентності (реалізаційні здатності особи) [251]; професіоналізм – сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі опанування знаннями і під час довготривалої діяльності, та забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань [87]; професійний розвиток – становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до творчої самореалізації в професії [90, с. 191]; педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості вчителя як складових професійної компетентності, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [273, с. 30-31]. Взаємозалежність понять, що визначають професійний рівень підготовки вчителя, обґрунтовує Л. Іванова [167], і робить висновок, що складовими професіоналізму

є компетентність, наявність у фахівця творчого потенціалу та самореалізація особистості через професію [167, с. 171].

Системний аналіз професійної компетентності педагога у єдності з процесуальними та якісними характеристиками його діяльності («професійна підготовка», «кваліфікація», «професіоналізм», «професійний розвиток», «педагогічна майстерність») здійснює Г. Філіпова [423], ґрунтуючись на чотирьох підходах до розуміння професійної компетентності (за Л. Колесніковою [194]). Серед них: функціонально-діяльнісний – компетентність розглядається як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при якій основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності з теоретичними і практичними вміннями: аналітичними, прогностичними, проектними, рефлексивними, організаторськими, комунікативними; аксіологічний – компетентність вважається освітньою цінністю. Професійна компетентність передбачає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як фахівець і професіонал; універсальний – компетентність пов'язана з базисною кваліфікацією і в той же час дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особи, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження і самотворення, готовність оновлювати свої знання; особистісно-діяльнісний – спрямований на вивчення феномену компетентності, при якому праця і особистість педагога розглядаються в нерозривній єдності [423, с. 48-49].

Проаналізувавши все вищевикладене, ми дійшли висновку, що особливе поняття «професійна компетентність педагога» доцільно визначати на основі інтегративного підходу, за яким сутнісно це поняття розкривається як актуалізовані в педагогічній діяльності фахові компетенції, засновані на знаннях, уміннях, навичках, ціннісній орієнтації, а також здатність до комунікації та самоаналізу, що забезпечує вирішення професійних задач у здійсненні навчально-виховного процесу.

Н. Радіоною та А. Тряпціною [326] розкрита логіка становлення і розвитку професійної компетентності у процесі професійної підготовки. Учені вважають, що професійна компетентність проявляється у дії, при рішенні педагогічних задач і її складові розвиваються поетапно, розпочинаючи з навчання у педагогічному ВНЗ. О. Субетто вважає, що випускник ВНЗ отримує комплекс компетенцій, який і тільки умовно можна вважати компетентністю (компетентність початкового рівня), а формується компетентність за межами ВНЗ у міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності [381, с. 32]. Ми погоджуємось із думкою С. Дружилова, що навчання в педагогічному ВНЗ – це процес формування передумов професійної компетентності, а навчання в системі підвищення кваліфікації – процес її розвитку і поглиблення [127]. Система підвищення кваліфікації є однією із складових ППО [148; 200].

Отже, розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я, який здійснюється у системі ППО, потребує визначення конкретного поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я». Для цього звернемося до програми з предмета для основної школи ЗНЗ [270]: «Інтегрований предмет «Основи здоров'я» передбачає розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього». Мета предмета: «формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння основами ЗСЖ, навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки». Орієнтуючись на визначення О. Єжової здоров'яспрямованої діяльності як «сукупності планомірних освітніх дій та заходів, зосереджених на збереженні й зміцненні здоров'я учнів шляхом формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших» [138, с. 47-54], та ціннісного ставлення до здоров'я як «це системного й динамічного психічного утворення особистості на основі емоційно-ціннісної сфери, сукупності знань про здоров'я, що відображається та реалізується у свідомо обраному способі життя» [138, с. 64], вважаємо, що предмет має здоров'яспрямований зміст, бо узагальнює діяльність педагога з формування знань учнів про «ціннісні засади власного здоров'я» [115] та зі

збереження, зміцнення, формування, використання здоров'я учнем. Відповідно і таку діяльність учителя ми визначаємо як здоров'яспрямовану.

Викладання предмета «Основи здоров'я» у ЗНЗ базується на «взаєморозумінні, взаємоповазі, толерантності, творчому співробітництві всіх учасників навчального процесу» [270], отже, на принципово нових методологічних засадах – гуманітаризації, толерантності, гуманізації з її переорієнтацією навчально-вихованого процесу на особистість, «дитино-центристський підхід, що сприяє подоланню відчуження вчителя та учня від навчальної діяльності та один від одного» [42, с. 181]. Сучасний розвиток освіти, що має власну логіку та внутрішні зв'язки, ураховуючи всі ті соціокультурні фактори, які визначають тенденції розвитку українського суспільства, детермінує особистісно-професійний рівень учителів основ здоров'я на філософських, онтологічних, аксіологічних, педагогічних принципах компетентнісного підходу. Це потребує втілення їх у сутності та складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я, розвиток якої здійснюється в системі ППО.

Аналіз понять дослідження (загального («компетентність»), особливого («професійна компетентність педагога») та конкретного («професійна компетентність учителя основ здоров'я») доводить, що основне поняття дослідження – «професійна компетентність учителя основ здоров'я» є інтегративним особистісним утворенням, що зумовлено як специфікою професійної діяльності вчителя [181; 230; 389; 464], так і сутнісними характеристиками професійної компетентності спеціаліста, яка багатьма дослідниками розуміється як «інтегративне особистісне утворення; інтегральна якість особистості» (О. Біляковська [43], С. Дружилов [127], Л. Карпова [181], Н. Мурована [244], Н. Радіонова та С. Тряпіцина [326], В. Саюк [344], В. Сластьонін [274], Ю. Татур [388], Г. Філіпова [423], В. Ягупов та В. Свистун [464]). Це дає підставу визначити професійну компетентність учителя основ здоров'я як *актуалізовану в інтегральній здоров'язбережувальній компетентності систему компонентів: мотиваційно-ціннісного (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смісловий орієнтир), когнітивного*

(знання), операційно-діяльнісного (вміння, навички, досвід), комунікативно-рефлексивного (здатність до комунікації та самоаналізу), що визначають здатність вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту.

Для визначення сутності та складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я доцільно розмежовувати два підходи, що відомі з історії природознавства: кількісний і якісний [15]. Їх узагальнення є необхідною умовою формування авторського підходу. Особливостями якісного підходу є категорійний аналіз, який передбачає з'ясування семантики понять і системних відношень між ними. Класичний якісний підхід викладено в «Метафізиці» Аристотеля [14], де схарактеризовано майже всі види універсальних понять (філософських категорій), обґрунтовано науку про відношення між поняттями різного ступеня спільності (формальну логіку). Це започаткувало аналіз якісного аспекту дійсності, охоплення її основних природних і соціальних сфер. На відміну від якісного, кількісний підхід передбачає вивчення будь-якого стану чи явища пізнавальним методом, опис і пояснення через якісні параметри – розмірності та структурності, під якими розуміють відношення або взаємозв'язок матеріальних точок. Згідно з якісним підходом, сутність пізнання полягає у визначенні розмірності за допомогою структурності або, навпаки, у визначенні структурності за допомогою розмірності [14]. Якісний аналіз поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» потребує набору абстрактних понять. Існує п'ять видів понять, пізнавальна функція яких чітко окреслена [14]. По-перше, це такі поняття, що виражають сутність явища, слугують емпіричною основою для кількісного аналізу. (Щодо професійної компетентності вчителів основ здоров'я – то це поняття «професійна компетентність учителя».) По-друге, це поняття, що вмотивовують соціальну сутність предмета «Основи здоров'я», зокрема: цілі – цінності – результат навчання предмета. По-третє, йдеться про поняття, що характеризують якісну специфіку предмета, їх можна класифікувати за двома категоріями: соціогуманітарною (незмінною величиною) та векторно зорієнтованою – професійною. По-четверте, це поняття, що належать до тих

явищ, у руслі яких описують динаміку професійної компетентності вчителів основ здоров'я: суспільство – особистість – освіта. По-п'яте, поняття, які в ідеалізованому вигляді необхідні для кількісного вимірювання, констатації, тобто це навчальні поняття, фіксовані в програмі предмета. В аналізі професійної компетентності вчителів основ здоров'я можна уникнути однобічності кожного з підходів (кількісного та якісного), якщо інтегрувати їх і досліджувати поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» як діалектичну єдність онтологічного (буттєвого), ціннісного, пізнавального та практичного складників.

Онтологічний (буттєвий) компонент відображає аспект професійної діяльності вчителів основ здоров'я в соціокультурному середовищі, векторно спрямованому на гуманізм і людиноцентризм. Гуманістичний зміст освіти (що означає також перетворення учня із «об'єкта» в «суб'єкта» освітньої діяльності), як наголошує В. Кремень [206], є головним у освітній діяльності. «Людиноцентризм філософії як умова розвитку національної духовності знаходить своє логічне продовження в освіті» [206]. Сьогодні це особливо актуально через «кризи духовності», що супроводжують розвиток особистості в умовах цивілізаційних змін переходу від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій. Людиноцентризм освіти пов'язаний з системою ціннісних відношень. «Співвідношення мудрості з цінностями повинно набути в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини, знання якої повинні все більше і більше урізноманітнюватися. Завдяки цьому людина одержує здатність трактувати знання в контексті цінностей сучасного їй життя і формувати відповідно своє ціннісне відношення до них» [206]. На нашу думку, дослідження онтологічного складника потребує аналізу таких сутнісних чинників, як уміння вчителя формулювати цілі та реалізовувати завдання предмета «Основи здоров'я» – розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності вчителів основ здоров'я проявляється сукупністю мотивів, відповідних цілям та задачам

професійної діяльності, основою якої є навчання ціннісному ставленню до здоров'я, власне визнання здоров'я найвищою цінністю; потреба у поповненні та вдосконаленні знань про здоров'я, глибока зацікавленість у діяльності, спрямованій на здоров'я. Мотиваційно-ціннісний компонент пронизує всі інші компоненти професійної компетентності. *Когнітивний компонент* професійної компетентності вчителів основ здоров'я гносеологічно, логіко-методологічно обґрунтовує теоретичну готовність учителя із педагогіки та психології, методики та нормативного забезпечення основ здоров'я, валеології, основ знань медицини, фізіології та гігієни, безпеки життєдіяльності, здоров'язбережувальних технологій. Формується цей компонент у процесі здобуття вищої освіти та самоосвіти і об'єднує у собі професійно необхідні знання вчителя. *Операційно-діяльнісний та комунікативно-рефлексивний компоненти* як практичні складники професійної компетентності вчителів основ здоров'я – це сукупність ефективних професійних умінь і навичок, система комунікативно-рефлексивних дій, що забезпечують практичну реалізацію компетентності, застосування вмінь і навичок ЗСЖ у власній життєдіяльності, навчально-виховному процесі, педагогічному процесі (оптимальне поєднання форм, методів, засобів навчання у конкретних умовах реалізації завдань засвоєння учнями навчального матеріалу); пропаганда та адвокація ЗСЖ на всіх рівнях (навчальний заклад, батьки, громада); володіння сукупністю методів досягнення високих результатів педагогічної діяльності.

Отже, за такого підходу окреслені вище компоненти професійної компетентності вчителів основ здоров'я не конкурують, а системно взаємодіють.

Визначені компоненти професійної компетентності вчителів основ здоров'я виявлені при аналізі ОКХ бакалавра за спеціальністю «Валеологія» для напряму «Здоров'я людини» Галузевого стандарту вищої освіти, розробленої робочою групою МОН України [246]. ОКХ узагальнює зміст освіти, цілі освітньої і професійної підготовки випускника, вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей. Стандарт має широке застосування і може бути використаний для визначення змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації, визначення кваліфікації фахівців.

Стандарт, єдиний у нашій державі для підготовки вчителів основ здоров'я, установлює освітні й кваліфікаційні вимоги до випускників ВНЗ у вигляді переліку здатностей і вмінь вирішувати задачі діяльності і несе відповідальність за якість освіти й професійної підготовки.

Результати освіти, визначені Галузевим стандартом вищої освіти для майбутніх учителів основ здоров'я, знайшли своє відображення у виробничих функціях, типових задачах діяльності (професійних, соціально-виробничих, що розподілені на класи – стереотипні та евристичні) та вміннях. Уміння диференціюються за видами: предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові. Передбачено три рівні сформованості вмінь при виконанні дії: спираючись на матеріальні носії інформації про неї; спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації; виконувати дію автоматично, на рівні навички [246].

В ОКХ вчителя основ здоров'я [246] відібрано необхідні у подальшій професійній діяльності групи задач та вмінь та їх співвіднесено із обґрунтованими нами компонентами професійної компетентності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Реалізація змісту професійної компетентності у цільових результатах підготовки вчителів основ здоров'я (за Галузевим стандартом вищої освіти)

Задачі та вміння діяльності вчителя основ здоров'я	Компоненти професійної компетентності
Усвідомлювати весь комплекс робіт, спрямованих на формування, розвиток і збереження індивідуального здоров'я	Мотиваційно-ціннісний
Уміти визначати валеологію як науково-практичну галузь знань, що інтегрує в собі здобутки медицини, біології, екології, психології, соціології, педагогіки тощо з урахуванням історичного досвіду розвитку валеологічних уявлень	Когнітивний, мотиваційно-ціннісний
Аналізувати процеси, що відбуваються в природі й суспільстві та впливають на стан фізичного, психічного та соціального здоров'я населення	Мотиваційно-ціннісний
Проводити заняття, враховуючи досягнення педагогічної валеології	Когнітивний, операційно-діяльнісний
Володіти науково-методологічною та практичною базою навчання основ здоров'я та валеології, розробляти та використовувати здоров'язбережувальні технології у навчальному процесі	Когнітивний, операційно-діяльнісний
На основі засвоєння знань з валеофілософії, культури здоров'я, онто- і етновалеології формувати в учнів систему цінностей, яка повинна забезпечити формування складових здоров'я	Когнітивний, мотиваційно-ціннісний

Продовження табл. 1.2

Забезпечити всебічний психічний розвиток учнів в умовах навчального процесу, позашкільної роботи та вдома; проводити психокорекційну роботу	Комунікативно-рефлексивний, операційно-діяльнісний
Забезпечувати підготовку учнів до створення сім'ї та гармонійних міжстатевих стосунків	Когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний
Забезпечувати збереження здоров'я дітей різних вікових груп та формування їх репродуктивного здоров'я	
Запобігати захворюванню дітей та здійснювати відповідну профілактичну роботу	Когнітивний, операційно-діяльнісний
Проводити неінструментальну діагностику стану хворого чи потерпілого і надавати невідкладну першу медичну допомогу	
Визначати пошкодження організму людини хірургічного профілю і надавати необхідну невідкладну допомогу	Когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний
Забезпечувати безпеку життєдіяльності в умовах навчального закладу, в побуті та в надзвичайних ситуаціях	
Здійснювати навчання з ОБЖ, охорони праці та цивільної оборони учнів, їх батьків та педагогічних працівників	
Спираючись на знання про методи організації різних видів тренінгів, уміти організувати соціально-просвітницькі тренінги з актуальних проблем здоров'я	

Таким чином, набір завдань та вмінь діяльності вчителя основ здоров'я у Галузевому стандарті вищої освіти спрямовує педагога на конструювання здоров'яспрямованого змісту навчально-виховного процесу, саме розуміння якого ґрунтується на інтегральній здоров'язбережувальній компетентності, яка для вчителя основ здоров'я ототожнюється з професійною компетентністю, компонентами якої є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний.

Якщо здійснені вище процедури логічного пізнання (узагальнення якісного та кількісного підходів до визначення сутності поняття; аналіз ОКХ бакалавра за спеціальністю «Валеологія» для напряму «Здоров'я людини» Галузевого стандарту вищої освіти) було спрямовано на максимальну чіткість та адекватність досліджуваного поняття (інтенсивна ясність), то для максимальної повноти (кількості), тобто екстенсивної ясності (ясності цілого), доцільно проаналізувати погляди науковців та узагальнити професійний досвід педагогів на підставі аналізу результатів анкетування.

У професійній компетентності значущими дослідники вважають різні компоненти [41; 166; 447]. Ф. Шаріпов найважливішим вважає здатність

застосовувати знання, бо тоді «знання стають пізнавальною базою компетентності фахівця [447, с. 72-73]» (когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти). Н. Бібік вважає, що всі складові компетенцій ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях [41, с. 28], дослідники Л. Ібрагімова та Г. Петрова пов'язують професійну компетентність з цінностями людини, оскільки за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості досягається високий професійний результат [166, с. 53] (мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний компоненти).

На основі аналізу проведеного анкетування (238 респондентів, з них: учителів – 190, викладачів – 8, директорів ЗНЗ – 15, методистів РМК (ММК) – 25), з'ясовано, що для опитуваних найбільш значущими компонентами є такі: когнітивний – 32 %; операційно-діяльнісний – 25 %; мотиваційно-ціннісний – 23 %; комунікативно-рефлексивний – 20 % (табл. 1.3). Аналіз свідчить, що для вчителів пріоритетним є розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, що доводить не лише рівноцінність розумового та чуттєвого пізнання, а й прояснює конструювання дослідницьких процедур ФЕ (формульовального етапу експерименту).

Таблиця 1.3

Перелік найважливіших складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я

Компонент професійної компетентності	Кількість	Відсоток
Когнітивний	76	32 %
Операційно-діяльнісний	60	25 %
Мотиваційно-ціннісний	55	23 %
Комунікативно-рефлексивний	47	20 %

Для аналізу багатогранного феномену «професійна компетентність учителя основ здоров'я» проаналізовано науково-педагогічні джерела й відібрано компетентності, які науковці відносять до складу професійної компетентності педагога (вчителя). Основою аналізу була ієрархія компетентностей, якими має володіти фахівець: ключові, загальнофахові та спеціальнофахові [95; 131; 171;

295; 429]. Ключові (надпредметні, або базові), які є загальними (універсальними), дозволяють людині розуміти ситуацію і досягати результатів в особистому і професійному житті. Вони є базою для інших компетентностей, виробляються та формуються в соціумі у процесі навчання, виховання, розвитку особистості. Володіння ними дозволить учителеві не лише адаптуватися в сучасних освітніх та соціокультурних реаліях, а й створювати нововведення в навчально-виховному процесі. Загальнофахові є галузевими, формуються та проявляються у професійній педагогічній діяльності. Спеціальнофахові (фахові) компетентності властиві тільки вчителю основ здоров'я (рис. 1.2.).

Для визначення переліку загальнофахових компетентностей учителя основ здоров'я звернемось до наказу МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665 [303]. Цим наказом визначені кваліфікаційні характеристики посад педагогічних та науково-педагогічних працівників та відображені компетентності працівників. Головними складовими компетентності педагогічних працівників задекларовані: професійна, комунікативна, інноваційна, правова, які відносимо до загальнофахових. Визначення «професійна компетентність», яке дається для педагогічних та науково-педагогічних працівників у цьому наказі, нами проаналізовано з метою акцентування на результативних ознаках професійної діяльності вчителя. Отже, професійна компетентність [303] – якість дії працівника, що забезпечує: ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації (педагогічна компетентність), загальноприйнятих цінностей моралі та етики (морально-етична компетентність); володіння освітніми технологіями (інноваційна компетентність), технологіями педагогічної діагностики та психолого-педагогічної корекції (психолого-педагогічна компетентність), життєвого досвіду (особистісна компетентність); постійне вдосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки (самоосвітня; особистісного самовдосконалення), методів навчання та викладання

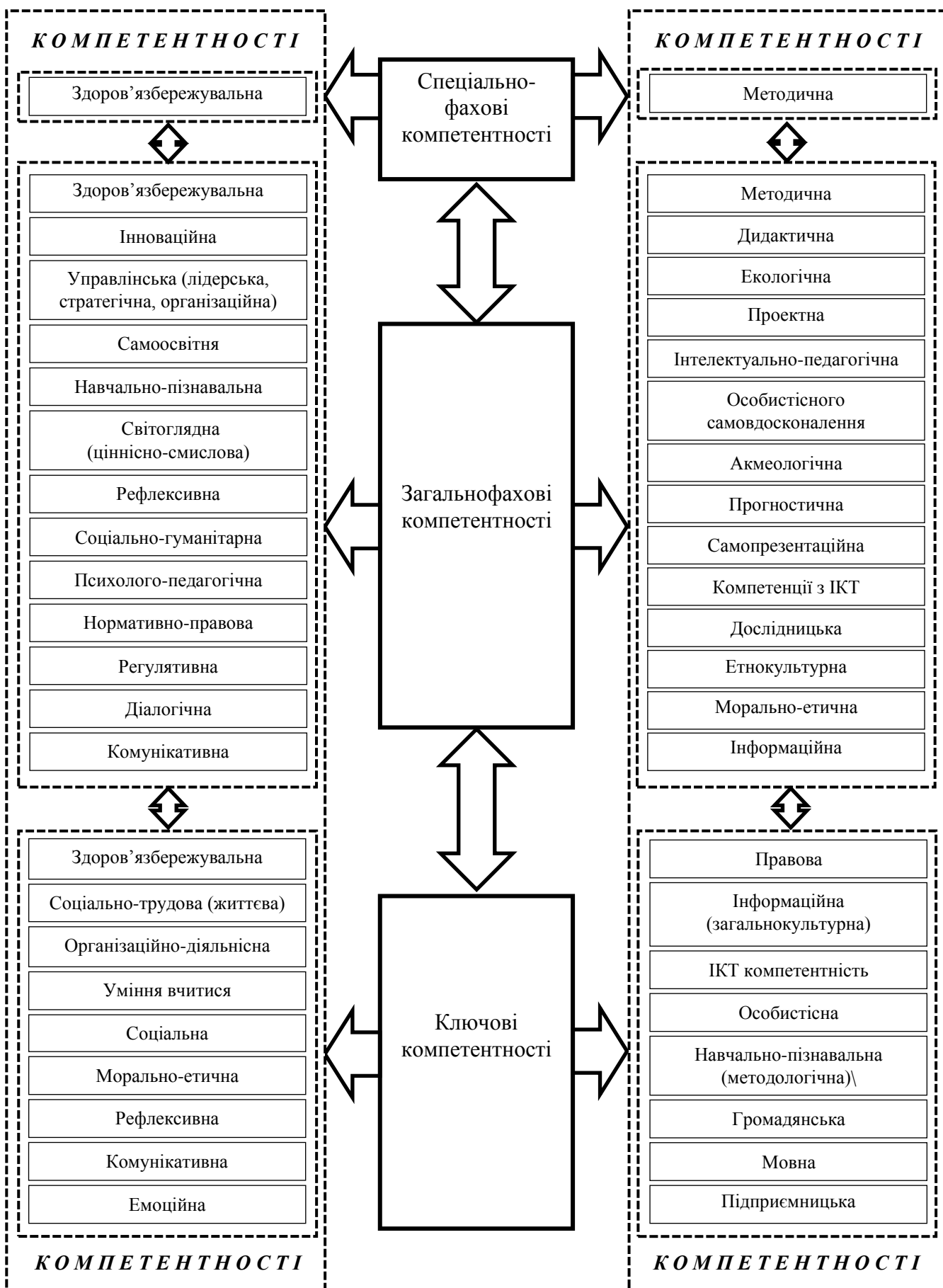


Рис. 1.2. Блок-схема взаємодії видів компетентностей у структурі професійної компетентності вчителя основ здоров'я

навчальних дисциплін і предметів (методична, дидактична компетентності); використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання (інформаційна, дослідницька компетентності); впровадження оціночно-ціннісної рефлексії (рефлексивна) компетентність [303].

Проаналізувавши кваліфікаційну характеристику вчителя [303] виділено види компетентностей, якими має володіти професійно компетентний учитель основ здоров'я. Вони визначаються завданнями та обов'язками вчителя ЗНЗ, і є актуальними для вчителя цього предмета: організовує та планує освітній процес (методична, управлінська), забезпечує дотримання норм і правил техніки безпеки, запобігає шкідливим звичкам, пропагує ЗСЖ (здоров'язбережувальна), координує взаємодію учнів між собою під час уроків і позакласних заходів (діалогічна, комунікаційна), сприяє формуванню в учнів поваги до принципів загальнолюдської моралі, батьків, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України (соціально-гуманітарна, етнокультурна), дбайливе ставлення до навколишнього середовища (екологічна), вимагає від учнів дотримання статуту освітньої установи (нормативно-правова), вдосконалює педагогічну майстерність, загальну культуру, підвищує фаховий і кваліфікаційний рівень (акмеологічна). Загальнофахові компетентності забезпечують можливість учителеві основ здоров'я оволодіти науковими основами реформування сучасної освіти, тенденціями розвитку та модернізації її змісту.

Спеціальнофаховими компетентностями вчителя основ здоров'я є фахова (здоров'язбережувальна) та методична. Вони передбачають володіння знаннями, уміннями, навичками змісту предмета та методики його викладання; використання засобів навчання – підручників, навчальних посібників, електронних навчальних ресурсів; уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності; виконувати основні професійно-методичні функції. Розвиток спеціальнофахових компетентностей проявляється у двох видах діяльності: науково-методичній та навчально-методичній [166, с. 55].

Визначаємо спеціальнофахову здоров'язбережувальну компетентність як *інтегральну характеристику педагога, який, визнаючи здоров'я найбільшою*

цінністю та володіючи компетенціями здоров'язбереження, здатний використати потенціал досягнень сучасної психолого-педагогічної науки для ефективного освітнього процесу здоров'яспрямованого змісту.

Таким чином, здійснений аналіз ієрархії компетентностей – ключових, загальнофахових, спеціальнофахових підтверджує, що здоров'язбережувальна компетентність є універсальною, відіграє роль ключової, загальнофахової та спеціальнофахової. Автори колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» дають визначення здоров'язбережувальній компетентності як ключовій: «характеристики, властивості особистості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення» [197, с. 86] і наводять перелік життєвих навичок – компетентностей, необхідних для ведення ЗСЖ (інтелектуальні та емоційно вольові навички) [197, с. 87-89]. Ключовий характер здоров'язбережувальної компетентності Т. Бойченко подає через таке визначення: «поведінка, спрямована на формування, збереження, зміцнення, використання (споживання), відновлення та передачу фізичної, соціальної, психічної, духовної складових здоров'я» [49].

Розкриття сутності та структури поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» здійснено низкою поетапних кроків: по-перше, узагальнення якісного та кількісного підходів до визначення сутності поняття як необхідної умови формування авторської гіпотези; по-друге, аналіз ОКХ (освітньо-кваліфікаційної характеристики) бакалавра за спеціальністю «Валеологія» для напряму «Здоров'я людини» Галузевого стандарту вищої освіти [246] з метою виявлення структурних елементів професійної компетентності вчителя основ здоров'я; по-третє, узагальнення професійного досвіду педагогів за аналізом результатів анкетування; по-четверте, дослідження ієрархії компетентностей із метою виявлення комплексу компетентностей, властивих учителям основ здоров'я, місця серед них здоров'язбережувальної компетентності, яка для вчителя основ здоров'я є фаховою.

Обґрунтоване поняття дослідження «професійна компетентність учителя основ

здоров'я» вимагає спрямування дослідницьких пошуків на проблему її розвитку в системі ППО. Опіраючись на визначення розвитку як «процесу, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого; ступеня освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [76, с. 1235], ми визначаємо поняття «розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти» як *процес взаємоузгоджених якісних змін компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, які в інтегральному результаті забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту.*

Основою розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти є створення організаційно-педагогічних умов для розвитку кожного компонента професійної компетентності.

Отже, основні позиції, на яких здійснюється дослідження сутності та складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я, такі:

– різні визначення загального поняття «компетентність» доцільно класифікувати через: динамічну модель дослідження означеного поняття, яка відображає історичні зміни у розвитку поняття «компетентність» та загалом компетентнісного підходу в освіті; функційну модель, яка містить функціональні зв'язки між складовими компетентності й параметрами (філософські, психологічні, педагогічні, культурологічні), які характеризують, з одного боку, досліджуване поняття, а з іншого – його причини; організаційну модель – функції, структури компетентностей управління навчальними закладами різного рівня;

– семантичний аналіз понять «компетентність», «компетенція» доводить їх різницю; «компетенція» є потенційною, компетентність – актуальною якістю особистості. Узагальнюючи визначення, подані в педагогічних дослідженнях, загальне поняття нашого дослідження «компетентність» визначаємо як сукупність інтегративних якостей особистості, яка володіє актуалізованим комплексом компетенцій і орієнтується на власний досвід, цінності, переконання, готова і здатна вирішувати задачі практичної діяльності;

– особливе поняття дослідження – «професійна компетентність педагога» – актуалізовані в педагогічній діяльності фахові компетенції, засновані на знаннях, уміннях, навичках, а також здатність до комунікації та самоаналізу, що забезпечує вирішення професійних задач у здійсненні навчально-виховного процесу;

– конкретне досліджуване поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» уточнено через мету предмета «Основи здоров'я» (розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів) й визначено як актуалізована в інтегральній здоров'язбережувальній (фаховій) компетентності система компонентів: мотиваційно-ціннісного (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смісловий орієнтир); когнітивного (знання); операційно-діяльнісного (вміння, навички); комунікативно-рефлексивного (здатність до комунікації та самоаналізу), що визначають здатність вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту;

– підґрунтям вивчення сутності та складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я, яка розвивається в системі післядипломної освіти, є принципово нові методологічні засади викладання основ здоров'я у ЗНЗ (гуманітаризації, толерантності, гуманізації), професійні вимоги до педагогічної спеціалізації «вчитель основ здоров'я». Авторський підхід до деталізації компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я здійснено шляхом аналізу кількісного і якісного підходів, що дозволило довести необхідність їх інтеграції та дослідження поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» через діалектичну єдність онтологічного (буттєвого), ціннісного, пізнавального та практичного складників. Проаналізовано онтологічний (буттєвий) компонент, який відображає аспект професійної діяльності вчителів основ здоров'я в соціокультурному середовищі, векторно спрямовується на гуманізм і людиноцентризм. Як здоров'язбережувальна детермінанта професійної діяльності, онтологічний складник компетентності вчителя основ здоров'я визначено через аналіз його здатності до розв'язання цілей предмета. Мотиваційно-ціннісний компонент описано через сукупність мотивів, відповідних цілям та задачам професійної діяльності, основою якої є

навчання ціннісному ставленню до здоров'я, власне визнання здоров'я найвищою цінністю; потреба у поповненні та вдосконаленні знань про здоров'я, глибока зацікавленість у діяльності, спрямованій на здоров'я. Доведено, що когнітивний компонент гносеологічно, логіко-методологічно обґрунтовує теоретичну готовність учителя із педагогіки та психології, методики основ здоров'я, валеології, основ знань медицини, фізіології та гігієни, безпеки життєдіяльності, здоров'язбережувальних технологій. Операційно-діяльнісний та комунікативно-рефлексивний компоненти, як практичні складники, представлено сукупністю ефективних професійних умінь і навичок, системою комунікативно-рефлексивних умінь, що забезпечують практичну реалізацію компетентності, застосуванням умінь і навичок ЗСЖ у власній життєдіяльності, навчально-виховному процесі;

– в ОКХ бакалавра за спеціальністю «Валеологія» для напрямку «Здоров'я людини» Галузевого стандарту вищої освіти задачі та вміння діяльності вчителя спрямовуються на конструювання здоров'яспрямованого змісту навчально-виховного процесу;

– в ієрархії компетентностей (ключові (надпредметні, або базові), загальнофахові (галузеві) та спеціальнофахові (фахові)) здоров'язбережувальна компетентність є універсальною, відіграє роль ключової, загальнофахової та спеціальнофахової;

– результати логічних процедур пізнання, які забезпечували максимальну чіткість та адекватність поняття професійної компетентності, суголосні з узагальненими результатами анкетування педагогів. Для вчителів значущим є розвиток когнітивного та операційно-діялісного компонентів;

– розглядаємо розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти як процес взаємоузгоджених якісних змін компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, які в інтегральному результаті забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту.

1.3. Особливості професійної діяльності вчителів основ здоров'я на засадах компетентнісного підходу

Аналіз науково-педагогічної літератури [2; 27; 50-53; 57; 70; 100; 426 та ін.] доводить, що в останні три десятиріччя особливо активно досліджується проблема здоров'я школярів, зумовлена новими соціокультурними та освітніми явищами і процесами, через що набувають актуальності проблеми корелятивності змісту і технологій навчання предмета «Основи здоров'я» в ЗНЗ із новим освітнім явищем – компетентнісним підходом – та їх співвідношення, відповідність із рівнем професійної компетентності вчителів.

Актуалізація проблеми здоров'я школярів є відповіддю на виклики сучасної техногенної цивілізації, яка характеризується не тільки особливим суб'єкт-об'єктним типом світосприймання [174], а й нестійким станом, кризою, масштабністю, багатовимірністю і динамізм якої змушують не лише констатувати, що на сьогодні гостро постала проблема виживання людини як біологічного виду й духовної істоти, а й побудови нового стратегічного, світоглядного, ціннісного, етичного перевороту в системі освіти з метою формування установок нової антропологічної парадигми, яка уможливорює інноваційні принципи й стратегії виходу з ситуації антропологічної кризи.

Загалом проблема осмислення здоров'я людини впродовж усієї історії цивілізацій мала особливе значення. Її витoki сягають первісних епох та пов'язані з різкими трансформаціями в житті людського суспільства: екологічними, соціальними, культурними, політичними, демографічними [51; 180]. Здоров'я, як «один із вкрай складних і багатогранних виявів людини» [50], стає об'єктом вивчення багатьох галузей знань – категорією біологічною, медичною, філософською, економічною, соціальною, правовою. «Буде завжди актуальною думка древніх еллінів про те, що найвище благо медицини – це здоров'я» [391]. Здоров'я як соціальна цінність, складова добробуту кожної людини розглядається суспільними науками, проходить через публічний політичний дискурс. Т. Семигіна [347] зазначає, що здоров'я має індивідуальний і

суспільний виміри. Це – системне явище і формується та взаємодіє у середовищі. На стан здоров'я населення впливають демографічна і медична ситуації, духовний і культурний рівні, матеріальний стан, соціальні відносини, конфлікти, засоби масової інформації, урбанізація, темпи індустріалізації тощо. На стан здоров'я людини – кліматичні умови, стан довкілля, харчування, соціально-економічні умови, стан медицини. Залежить здоров'я від того, чи становить воно для людини цінність, що визначає готовність людини про нього піклуватись, дотримуватись ЗСЖ [347]. Власне, ціннісне ставлення до здоров'я, розуміння ЗСЖ як пріоритетного шляху до здоров'я, знання про його сутність, володіння методами та способами формування, збереження і зміцнення здоров'я є метою валеологічного навчання і виховання, що є органічною складовою педагогіки.

Таким чином, проблема здоров'я, що охопила тією чи іншою мірою всі соціокультурні сфери, стає однією з ключових проблем гуманітарного знання й порушується у величезній кількості робіт найрізноманітніших дослідників. Наприклад, А. Макаренко [226], В. Сухомлинський [383], К. Ушинський [422] на ідеях природовідповідності сформуvalи авторські підходи до формування ЗСЖ дитини у ЗНЗ; М. Амосов [3], Г. Апанасенко [11; 12; 13], І. Брехман [64], Ю. Лісцин [217] вели мову про здоров'я людини у контексті власного творення; Т. Андрющенко [8], В. Бобрицька [45], В. Горашук і В. Бабич [100], Т. Бугеря [65], О. Дубогай [28], Н. Зимівець [158], О. Єжова [137; 138], Л. Іванова [169], А. Іщенко [179], С. Кириленко [185], О. Омельченко [265], В. Оржеховська [268], Л. Сущенко [385] акцентували увагу на психолого-педагогічних аспектах формування культури здоров'я особистості, ЗСЖ та ціннісного ставлення до здоров'я; Л. Горяна [104], В. Кириченко та О. Єжова [238], С. Омельченко [266], О. Шиян [453] обґрунтовують роль держави, громади та міжсекторальну взаємодію з питань забезпечення ЗСЖ дітей та молоді; Т. Бойченко [48; 49], Т. Воронцова та В. Пономаренко [88; 89], Л. Горяна [103] В. Дивак [124] В. Єфімова та А. Дрізуль [142; 143], В. Нестеренко [253], Р. Поташнюк та О. Кубович [298], В. Страшко [379], Л. Сущенко [386], С. Черевко [439],

Є. Чернишова [442], В. Шахненко [448; 449] розкрили теоретико-методологічні засади валеологічної освіти та розвиток здоров'язбережувальної компетентності суб'єктів навчання.

У ХХ ст. все наукове знання про здоров'я переорієнтувалося з дискретного вивчення медичних знань окремих процесів у попередженні хвороб і дотриманні гігієнічних норм на системне дослідження здоров'я людини, цим самим спонукаючи до виокремлення у другій половині ХХ ст. окремої науки – валеології [64]. Як «суспільно значуща високоспеціалізована діяльність» [51, с. 42] валеологія вивчає механізми індивідуального здоров'я, можливості їх корекції, з метою «підтримки та збагачення здоров'я окремої людини, сім'ї, колективу, нації або іншої соціальної спільноти» [131, с. 72].

У зв'язку з цим у педагогіці відбувається фундаментальний поворот у вивченні здоров'я – зміна думки про дослідження здоров'я як унікальної системи [50; 51; 347; 391]. З погляду розуміння фундаментальності проблеми здоров'я особливий інтерес представляє запропонована Т. Бойченко концепція філософського категоріального концепту «здоров'я» [49-51]. Науковець дає визначення здоров'я людини: «це – багатомірний і водночас цілісний феномен гармонійної життєдіяльності людини. Воно знаходить своє вираження через взаємоузгоджені стани, явища і процеси формування, зміцнення, збереження, споживання, відновлення, передачі фізичних, психічних, соціальних і духовних складових життєдіяльності людини, груп людей, спільнот, суспільства в цілому» [50, с. 499]. Дослідниця обґрунтовує категорійність «здоров'я» через відповідні критерії. За феноменологічним критерієм – у здоров'ї, як феномені, відбувається процесуальний ланцюг: формування, збереження, зміцнення, використання (або споживання), відновлення та передача (ФЗЗВВП) через фізичну, психічну, соціальну та духовні складові. За онтологічним воно є необхідною умовою буття людини; за лінгвістичним – слово «здоров'я» є в усіх мовах світу; за діяльнісним – щоденне життя людини відбувається як низка застережних дій на основі безумовних та умовних рефлексів; за когнітивним – знання про здоров'я продукуються людством як різнорівневі блоки інформації – ідеї, гіпотези,

концепції, закони, закономірності, принципи, теорії, методи, методики; за епістемологічним – здоров'я є предметом вивчення медицини, антропології, соціології, психології, педагогіки і, насамперед, валеології [50; 51, с. 43-44]. Визначення здоров'я та його категоріальний концепт лягли у основу нашого дослідження.

Зростаючий масштаб втрати сучасною дитиною здоров'я в ЗНЗ (зниження рівня розумової та пізнавальної активності, уяви, зміни в розвитку сучасного школяра (психічні порушення через проблеми соціалізації та інформаційне навантаження) [27, с. 16-18; 291, с. 48; 329]) спонукав законодавців зацентувати особливу увагу на завданні школи у «вихованні свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад ЗСЖ, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців)» [149], серед повноважень ЗНЗ – формування в учнів засад ЗСЖ, гігієнічних навичок (стаття 38) [149]. Виконання означених завдань передбачено змістом освітніх державних стандартів (Державний стандарт початкової загальної освіти (2000 р. [119]), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004 р. [116]) та покладено на нові предмети людиноцентричного виховного і розвивального спрямування, серед яких – предмет «Основи здоров'я», який інтегрує в собі елементи знань щодо збереження і захисту життя та зміцнення здоров'я людини [270].

Мета змісту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» [115; 116], реалізація якої відбувається зокрема, через предмет «Основи здоров'я», визначається орієнтирами розвитку освіти, актуальними для певного періоду. Якщо протягом 2004 – 2010 рр. освітньою парадигмою була парадигма ЗУН, що вимагало «формування основи для забезпечення і всебічного розвитку здоров'я учнів; формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних з ними знань; підготовка до активної участі в забезпеченні повноцінного тривалого життя в природних, техногенних та соціальних умовах, які постійно змінюються; до безпечної трудової діяльності та надання першої допомоги» [116], то із прийняттям нового Державного стандарту базової та повної

загальної середньої освіти у 2011 р. впроваджується в освіту компетентнісний підхід, який змінює спрямування освітніх галузей на формування нових предметних (галузевих) компетентностей. Отож, метою змісту освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» стає «розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій» [115].

За час впровадження основ здоров'я в ЗНЗ у наукових джерелах розглядаються різні сторони стосовно цього предмета. Вітчизняні дослідники розглядають його з позицій підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ: В. Бабич, В. Зайцев, О. Нечаєва, Я. Онучак [19; 20], Т. Бугеря [65], С. Букша [66], С. Жульова [146], В. Зайцев [147], І. Зенченков [157], А. Радченко [327], С. Страшко [379]; особливостей викладання предмета: Л. Ващенко, Т. Бойченко [73], Т. Воронцова, В. Пономаренко [88], Л. Горяна [104], О. Єресько [141], В. Єфімова, А. Дрізуль [142], Г. Жирська, О. Кікінеджи, Н. Будна [145], Л. Малащенко [227], Н. Поліщук [286], Л. Сидоренко [353], Г. Тимченко, М. Гончаренко [392], Н. Холодова [432], В. Шахненко [449], О. Шевчук [451], О. Шиян [454; 479]; стосовно вчителя основ здоров'я: І. Василяшко [71], Л. Горяна [103], Н. Поліщук [287-289].

Аналіз наукових джерел із проблеми впровадження компетентнісного підходу у ЗНЗ [41; 67; 196; 197; 204; 341 та інші] доводить, що цю проблему доцільно розглядати на трьох рівнях: *соціальному, науково-педагогічному та особистісному*. На соціальному рівні компетентнісний підхід є закономірним шляхом розвитку освіти, викликаний переходом до нової форми сучасного суспільства – інформаційного, яке вимагає як нових знань, так і вмінь швидко, мобільно та ефективно оперувати інформацією. Метою компетентнісного підходу є встановлення вищих стандартів в освіті, в усіх галузях життя, інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору, надання можливості швидко та ефективно використовувати інформацію для добробуту, навчання, розвитку, забезпечити потребу в нових компонентах знань, необхідних для успішного життя

в суспільстві [40; 41; 257; 290]. Застосування компетентнісного підходу при викладанні основ здоров'я соціалізує учня через набуття здоров'язбережувальних компетенцій, життєвих навичок безпечної для життя і здоров'я поведінки як практичних результатів, досвіду особистої діяльності, вироблення ставлень.

Науково-педагогічний рівень дослідження окресленої проблеми акцентовано через вивчення сукупності загальних принципів визначення цілей, відбору змісту освіти, організації процесу й оцінки його результатів [54; 22; 133; 197; 214; 296]. На цьому рівні аналізу компетентнісного підходу при викладанні основ здоров'я дослідники Л. Ващенко [73], Т. Бойченко [48; 53], Т. Воронцова, В. Пономаренко [89], І. Гладка [93], В. Дивак [124], О. Оржеховська [269], С. Страшко, Л. Животовська, О. Гречишкіна, А. Міненко, О. Савонова, В. Гаврилюк [378] акцентують увагу вчителів на розробленні навчально-методичного забезпечення змісту предмета, впровадженні оптимальних технологій навчання. При викладанні основ здоров'я актуальним є використання: активних навчальних методів (інтерактивних, методики розвитку життєвих навичок); формування вмій толерантно і продуктивно діяти (автономно) в різних навчальних і соціальних групах; впровадження ситуаційного навчання; розширення джерел отримання інформації (ІКТ, Інтернет, медіаосвіта, дослідницька діяльність тощо); оцінювання якості освіти стандартизованими способами, використання відкритих і зрозумілих учням механізмів контролю, прийнятих в Україні і Європі [42].

В аналізі літератури виокремлюємо *особистісний рівень* дослідження проблеми компетентнісного підходу, який класифікуємо у двох контекстах: по-перше, формування компетентностей учня [94; 111; 287; 341 та інші]; по-друге, підготовка вчителя до реалізації компетентнісного підходу [79; 150; 156; 267; 348 та інші]. В останньому випадку йдеться про особистісно-професійний рівень педагога, детальний аналіз якого здійснено у підрозділі 1.2.

Формування компетентностей школяра з предмета «Основи здоров'я» (здоров'язбережувальної компетентності як предметно-ключової, що передбачено метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» [115]) визначає завдання професійної діяльності вчителя основ здоров'я та її особливості –

компетентнісний підхід при викладанні предмета. Готовність учителя до реалізації цього освітнього завдання свідчить про його професійну компетентність. Аналіз робіт, проведених Л. Івановою, вказав на те, що більшість науковців розуміють професійну готовність і професійну компетентність як особистісне утворення, яке обумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність [167, с. 171].

У загальній середній освіті впроваджується трирівнева ієрархія компетентностей, що передбачає розвиток компетентностей – *предметних* (засобами навчальних предметів), *міжпредметних* (належать до групи предметів або освітніх галузей), які спрямовують особистість на засвоєння конкретних навчальних результатів – ЗУН, формування ставлень, досвіду для адекватних дій у певних навчальних і життєвих ситуаціях. Третій рівень – *ключові компетентності*, що визначено цілями загальної середньої освіти, основними видами діяльності учнів, які сприяють оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й практичної діяльності в суспільстві. Ключові компетентності є наскрізними для всіх предметів і формуються у взаємозв'язку урочної, позаурочної роботи, взаємодії з соціумом [41; 115; 118; 305; 434].

Державними стандартами загальної середньої освіти до *ключових* компетентностей віднесені: уміння вчитися (навчальна), загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна та компетентність з питань ІКТ [118]; спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, підприємницька [115]. За дослідженнями, проведеними Радою Європи [470; 478], національними дослідженнями в Україні [40; 197; 321] виокремлюють п'ять наскрізних ключових компетентностей: уміння вчитися; здоров'язбережувальна; загальнокультурна (комунікативна); соціально-трудова, інформаційна [305].

Здоров'язбережувальна компетентність, як «здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» [115] характеризується специфічністю формування, реалізуючись на всіх трьох рівнях –

предметному (через освітню галузь «Здоров'я та фізична культура»), міжпредметному і як ключова.

На переконання дослідників концептуальних засад змісту предмета «Основи здоров'я» (Г. Жирська, О. Кікінеджи, Н. Будна [145]), здоров'язбережувальна компетентність є узагальненим результатом вивчення учнями предмета. Її змістом є «суспільно визнаний рівень ЗУН, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності особистості» [145, с. 113]. Дослідники вважають, що здоров'язбережувальна компетентність органічно корелюється з соціальною та предметною компетентностями. Виокремлення здоров'язбережувальної компетентності як предметної полягає в «освоєнні учнями специфічних валеологічних ЗУН як самостійних елементів суб'єктного досвіду» [145, с. 115]. Разом із цим, у предметі учні інтегрують знання з основ здоров'я із набутими предметними й міжпредметними компетенціями в інших освітніх галузях.

Викладання основ здоров'я вимагає акцентування на здоров'язбережувальній компетентності як ключовій з тієї причини, що: по-перше, універсальною сутністю змісту предмета, яку слід розглядати через дві взаємопов'язані сторони, є: опора навчання на ключові поняття предмета, гранично загальні, в яких об'єднано в єдиний проблемний вузол знання із різних освітніх галузей, та універсальність освіченої особистості школяра, здатного результативно діяти в різних життєвих сферах; по-друге, фундаментальністю аналізу поняття здоров'я на взаємопов'язаних рівнях (світоглядному, загальнотеоретичному та спеціальнонауковому) [49], що забезпечує концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних сенсів буття, спрямованість предмета на універсальні та узагальнені знання, істотні й стійкі зв'язки, на структурний і змістовний перегляд навчального змісту, його узгодження із цілісною картиною здоров'я особистості; по-третє, рефлексивністю технологій навчання предмета, їх спрямованістю на формування критичного мислення, визначення власної позиції.

З огляду на ці характеристики шкільний предмет «Основи здоров'я», покликаний формувати здоров'язбережувальну компетентність учнів як ключову,

має потенційні можливості в подоланні (нівелюванні) шкільних факторів ризику на здоров'я учнів. Загалом під «фактором ризику» розуміють ту обставину, яка сприяє виникненню небезпечної ситуації (ризика) [27; 341; 461]. За Великим тлумачним словником сучасної української мови, «фактор ризику – фактор, що збільшує можливість виникнення певного захворювання» [76, с. 1524]. «Факторами ризику здоров'я людини» є умови, обставини, конкретні причини, які більше, ніж інші, відповідальні за виникнення і розвиток хвороби [217]. Виходячи із визначення поняття «ризикологія» [83], виникнення та розвиток якої продиктовано необхідністю аналізу, передбачення та врахування можливих «ризикованих» явищ та їх наслідків, що можуть вплинути на результати життєдіяльності людини, «шкільними факторами ризику» позначимо комплекс проблем виявлення, врахування, оцінювання й управління якими відображають характерні особливості сприйняття суб'єктами освіти об'єктивно наявні невизначеності, конфліктності, іманентні процеси цілепокладання, оцінювання, управління освітою, котрі призводять до погіршення здоров'я суб'єктів навчання.

Аналіз наукової літератури доводить, що вивчення шкільних факторів ризику на здоров'я учнів досліджуються вітчизняними та зарубіжними вченими: М. Безруких [27], С. Няньковським та іншими [375], Н. Полькою, І. Калиниченко [291], І. Сапугою [343], М. Смірновим [362], С. Цабибіним [155], О. Шиян [455], С. Щудро [460] та іншими. О. Омельченко [265] у дисертації розкриває сутність здоров'язбережувального навчально-виховного процесу, враховуючи фактори ризику здоров'я учнів у процесі навчання, які здійснює вчитель початкових класів. Узагальнені підходи науковців до розуміння цих факторів подано в додатку Б.1. Якщо серед дослідників немає єдиного підходу до класифікації шкільних факторів ризику на здоров'я дитини, то при визначенні суттєвих наслідків дії цих факторів учені здебільшого єдині: функціональне напруження, зниження адаптивних можливостей організму дітей, порушення структури інтелектуального розвитку, гальмування розвитку зорово-моторних координацій; стреси; погіршення стану фізичного і психічного здоров'я тощо. Вітчизняні науковці О. Алексеєнко, Г. Петренко, О. Тимошенко, Т. Слесарева [152]

вважають, що негаразди у стані здоров'я людини розпочинаються з дитинства. «Це наслідок хибних психологічних програм, сформованих в дитинстві, наслідок несформованості в дитинстві психологічного імунітету» [152, с. 131].

Класифікацію шкільних факторів ризику здійснено на основі аналізу небезпек для особистості у її взаємодії в таких чотирьох сферах: природа, культура, інший, Я-сам. Відповідно у навчальному соціумі ризиковим фактором є організація режиму навчання в ЗНЗ (неприродовідповідна організація навчального процесу), суттєвими наслідками якого є негативні зміни у фізичному і психічному здоров'ї дитини; у сфері культури – невідповідність шкільних програм індивідуально-психологічним характеристикам учнів, що приводить до зниження якості їхнього учіння (мотивації, інтересу, оцінювання змісту навчання); у сфері взаємодії особистості з іншими суб'єктами фактором ризику є відсутність діалогічного стилю взаємодії, у результаті чого порушується соціалізація школяра (труднощі контактів, конфлікти з ровесниками та дорослими, агресивність, запальність, гіперактивність, замкнутість, депресії тощо); у сфері «Я-сам» фактором ризику є невідповідність технологій навчання індивідуально-психологічним характеристикам учнів; інтенсифікація навчального процесу, унаслідок чого відбувається домінування лівопівкульного чи правопівкульного інтелекту (пригнічується розвиток пізнавальних та інтегративних функцій; алекситимія; наявні дисфункції між лівою та правою півкулями, зниження емоційного та естетичного рівнів світосприйняття дитини). В умовах постіндустріального суспільства, яке за своєю суттю є «суспільством ризику» [28], дієвим інструментом подолання (нівелювання) шкільних факторів ризику виступає предмет «Основи здоров'я», де у змісті визначено ключові поняття, освоєння яких уможливило подолання наслідків впливу шкільних факторів ризику на здоров'я учнів (додаток Б.2). Спрямованість професійної діяльності вчителів основ здоров'я на використання цих потенційних можливостей предмета «Основи здоров'я» є компетенцією вчителя основ здоров'я, реалізує ключовий характер здоров'язбережувальної компетентності, сприяє збереженню і зміцненню здоров'я учнів.

Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН України (Міністерства освіти і науки України) від 23.02. 2004 №132 та від 03.04.2012 № 409, вивчення предмета «Основи здоров'я» в основній школі здійснюється у 5-7-х класах по 1 годині на тиждень; у 8-9-х – по 0,5 години на тиждень; Типовими навчальними планами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2014 № 664, – у всіх класах по 1 годині на тиждень.

Метою інтегрованого предмета «Основи здоров'я» є «формування ЗСЖ всіх учасників освітнього процесу, виховання нового покоління громадян України, для якого потреба вести здоровий і безпечний спосіб життя була б невід'ємною складовою загальнолюдської культури» [310], його викладання «відіграє важливу роль у створенні умов для здобування школярами знань, формування ставлення та розвитку навичок, які сприятимуть формуванню мотивації до ЗСЖ, збереженню та зміцненню здоров'я» [310]. Концептуальні засади предмета базуються на узагальненому досвіді функціонування предмета ОБЖ (вилученого із навчальних планів загальної середньої освіти у 2011 р.) та курсу за вибором «Основи валеології» (введеного у 1994 р. і вилученого у 2009 р.), які засвідчили необхідність переходу «від поінформованості школярів про стан їхнього здоров'я до етапу формування у них стійкої мотивації щодо ЗСЖ» [73, с. 7-8].

Програму з основ здоров'я структуровано за чотирма розділами: «Здоров'я людини»; «Фізична складова здоров'я»; «Психічна і духовна складові здоров'я»; «Соціальна складова здоров'я». Прикладний характер її реалізації забезпечується компонентами: *мотиваційним* (поєднує в собі знання основ збереження життя і здоров'я з ціннісними орієнтаціями на задоволення соціально значущих і особистісно орієнтованих потреб); *операційним (процесуальним)* (поєднує в собі засоби, методи і форми організації діяльності, способи планування і регулювання її перетворювальними процесами); *інформаційним (змістовим)* (поєднує в собі знання про фізичну, соціальну, психічну, духовну складові здоров'я, основні умови і способи його збереження і зміцнення, основні засади ЗСЖ та безпеки життєдіяльності) [115; 270; 314].

Аналіз навчальної програми з основ здоров'я основної школи, окреслення

вимог до її якісного впровадження [270; 235; 310; 314] розкриває особливості змісту та вимог до освітньої діяльності вчителя з реалізації програми предмета. В основу структури та змісту покладені принципи науковості (зміст навчання відповідає сучасному стану науки, розкриття явищ та фактів здійснюється у взаємозв'язках і стосунках, в організації діяльності учнів застосовуються методи проблемного навчання, дослідницькі) [131, с. 713-714]); практичності (через раціональне поєднання продуктивної та репродуктивної діяльності учнів, застосування знань у вирішенні практичних завдань, побудові змісту на реальних життєвих ситуаціях та надання можливостей своєчасного відпрацювання засвоєних життєвих навичок); системності (урахування внутрішніх та зовнішніх впливів, соціальних та педагогічних умов); онтогенетичності (врахування вікових особливостей учнів); індивідуального підходу (врахування індивідуальних особливостей та створення умов для розвитку кожного учня). Базова модель програми ґрунтується на холістичній концепції здоров'я, екологічній моделі безпеки, досягненнях гуманістичної психології розвитку. Програма основної школи побудована через інтегроване поєднання елементів знань щодо збереження і захисту життя та зміцнення здоров'я людини за концентричним принципом, коли у кожному класі, відповідно до зростаючих пізнавальних і психологічних особливостей учнів, згідно принципів системності та наступності, повторюються, розширюються та поглиблюються отримані учнями в початковій школі знання.

Визначальний критерій організації навчально-виховного процесу – якість. За словником це – «сукупність характерних ознак продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені норми» [76, с. 1647], відтак «освітня якість» за нормованим підходом «розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами» [131, с. 1018]. Умовою якості навчання ЗСЖ є організація навчання «на засадах розвитку життєвих навичок», запропонована ВООЗ [482], ЮНІСЕФ (Дитячим фондом Об'єднаних Націй), ЮНЕСКО (Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури), Світовим банком на Світовому форумі з освіти

(Дакарта, Сенегал, 2000 р.) [200; 245; 480]. ВООЗ [241; 482], оцінюючи впровадження освітніх проектів з формування ЗСЖ молоді у Європейському регіоні, переконливо доводить, що організація освіти дітей та молоді здоров'ю має бути особливою, інакшою, аніж навчання будь-яким іншим навчальним дисциплінам. При впровадженні освітніх програм, за якими навчають дітей здоров'ю у Європі та Сполучених Штатах Америки, використовуються різні підходи [426; 471; 477]. За традиційного (суб'єктно-об'єктного) підходу учням надається інформація, яка обговорюється, узагальнюється, контролюється тощо. Дослідники [54; 200; 245; 334] зазначають неефективність традиційних підходів до вивчення здоров'яспрямованого предмета «Основи здоров'я». Тому для навчання здоров'ю доцільним є інший підхід, який фокусується на особистості, способах її спілкування, можливості знайти спільну мову з іншими людьми – «підхід емоційного сприйняття і розвитку навичок» [334, с. 87]. Поняття «підхід на основі життєвих навичок» (англ. *«life-skills approach»*) в останні десятиліття у міжнародному науковому обігу визначає сучасну концепцію забезпечення здорового психосоціального розвитку дітей і молоді, профілактики соціально небезпечних хвороб на основі формування та розвитку навичок, потрібних у житті [248; 475].

Життєві навички, за визначенням ВООЗ, – здатність до адаптивної та позитивної поведінки, яка дає можливість ефективно справлятися з вимогами і проблемами щоденного життя [89, с. 44].

Конкретним результатом навчання основам здоров'я, за рекомендаціями МОН України 2005 року, є розвиток життєвих (психосоціальних) навичок учнів [235; 314]; 2011 року – «розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учнів, зокрема, збільшення обсягу знань щодо збереження життя та зміцнення здоров'я, поглиблення навичок та вмінь» [270]. Набуття життєвих навичок визначає період особистісного зростання учня і є поступовим, поетапним процесом, а також неперервним та несуперечливим. Найважливіші компоненти навчання ЗСЖ, яке здійснюється на засадах життєвих навичок, – навчатися здобувати знання, навчатися бути собою, навчатися жити разом, навчатися дії [200, с. 25].

На думку дослідників проблеми компетентнісного підходу до викладання основ здоров'я [73; 104; 378 та інших] життєві навички, як психосоціальні вміння та навички, допомагають учням приймати обґрунтоване рішення, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, вести ЗСЖ, продуктивно організувати своє життя. Автори підручників з основ здоров'я, методик викладання предметів здоров'яспрямованого змісту Т. Воронцова, В. Пономаренко [88; 89] вважають методику життєвих навичок найефективнішою в профілактиці шкідливих звичок, насилля, ризикованої поведінки та ВІЛ/СНІДу. Її рекомендують ВООЗ, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ, МОН України. Розглядаючи компетентнісну зорієнтованість курикулуму Великої Британії щодо формування ЗСЖ школярів, О. Оржеховська [269] робить висновок, що в Україні існує підґрунтя для подальшого розвитку компетентнісного підходу, важливим кроком для якого з основ здоров'я стало визначення конкретних результатів навчання щодо життєвих (психосоціальних) навичок учнів, визначених навчальною програмою, зокрема, уміння приймати рішення, розв'язувати проблеми, творчо та критично мислити, спілкуватися, протистояти негативному психологічному впливові, долати стрес, співчувати.

Зміст навчання в галузі здоров'я на основі формування життєвих навичок здійснюється розвитком тріади: «знання → ставлення → навички». *Знання* забезпечують особистість інформацією про світ і факти життя. Має бути сформоване *ставлення* як особистісні погляди, стереотипи, уявлення, переконання, суб'єктивні оцінки суперечностей, що залежать від особистої системи цінностей та соціальних, культурних і моральних норм, пропагованих у суспільстві. Ставлення зумовлюють дії та реакції людини у *навичках*. Останні – здатність практикувати конкретні моделі поведінки. Навичка має бути доведеною до автоматизму, адже коли вона буде застосовуватись у реальному житті щонайменші сумніви та вагання перешкоджають її якісному виконанню. На це вказує і Є. Чернишова: «Слід враховувати факт, що навички, які відмінно виконуються в одних умовах, можуть виявитися недостатніми в інших» [442].

Освіта в галузі здоров'я на основі життєвих навичок – це використання переважно інтерактивних методик навчання (англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти,

тобто здатний до взаємодії, діалогу) – способи організації активної взаємодії учнів і вчителя у навчальному процесі з метою досягнення визначених результатів [131, с. 357]. Інтерактивні технології на уроках основ здоров'я – вправи діалогових форм навчальної взаємодії, використання тренінгових форм, проектної діяльності, ведення індивідуальних і колективних портфоліо [309]. Вони спрямовані на створення умов для самоорганізації учнем себе і своєї діяльності. Здійснений аналіз наукових досліджень вітчизняних учених, розробок практиків (Т. Бойченко [52], І. Василяшко [71], Т. Воронцової та В. Пономаренка [89], Н. Поліщук [286; 287], Л. Сидоренко [353], Я. Сивохопа [349], С. Страшка, Л. Животовської, О. Гречишкіної, А. Міненок, О. Савонової, В. Гаврилюка [378] та інших) доводить, що інтерактивне навчання є доцільним на уроках та в позакласній роботі з основ здоров'я (робота в парах, малих творчих групах, інтерв'ювання, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій (кейс-метод), моделювання розв'язання проблеми, «мозковий штурм», рольові ігри, дебати, дискусії, коло знань, творчі проекти, створення плакатів, колажів та їх презентації, різні методи і вправи кооперативного навчання). Аналогічні методики проведення занять з формування ЗСЖ характерні також для зарубіжних країн. Учні разом з учителями є повноправними учасниками навчання на уроці. Як стверджують австрійські педагоги, цільові вправи, наприклад, що стосуються стресових ситуацій, розробляються із учительського та учнівського погляду [471].

Розв'язання питань формування ЗСЖ забезпечує позакласна робота з основ здоров'я. Це може бути навчання підлітків за методом «рівний – рівному», що сприяє ефективній соціалізації підлітків, розвиває комунікативні навички, розширює світогляд [50; 73; 137; 235; 287]. Сутність методу – підтримуюча роль підлітків-лідерів, які перебувають поруч і незалежно від обставин можуть надати допомогу ровеснику, коли той її потребує (наприклад, щоб відмовитися від спокуси, сказати «ні»). Цей метод добре зарекомендував себе для протистояння негативному впливу у молодіжному середовищі щодо шкідливих звичок [469], випадкових сексуальних контактів (проекти «Рівний-рівному», «Школа проти СНІДу», «Захисти себе від ВІЛ»).

Залучення батьків до партнерства, прийняття рішень щодо здоров'я дітей сприяє розумінню ними відповідальності за навчально-виховний процес, спонукає до підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності членів сім'ї, покращує статус предмета, поліпшує здоров'язбережувальне середовище навчального закладу [141; 309].

Компетентнісний підхід в освіті характеризують як системний прогрес в її розвитку, що зумовлює появу структурних і функційних змін, які вдосконалюють зміст навчання та організацію вчителем педагогічного процесу. Компетентнісний підхід, на основі якого вибудовується простір філософсько-системного аналізу освітніх систем сучасності, спрямовує професійну діяльність вчителя на реалізацію теорії та практики проектування змісту навчальних предметів у ЗНЗ, серед яких – основи здоров'я. Проведений аналіз професійної діяльності вчителів основ здоров'я на засадах компетентнісного підходу доводить, що:

- рівень здоров'я школярів є відповіддю на виклики сучасної техногенної цивілізації, з її суб'єкт-об'єктним типом світосприймання; нестійким станом, кризами, що формує новий стратегічний, світоглядний, ціннісний, етичний переворот у системі освіти для виходу з ситуації антропологічної кризи;

- проблема здоров'я охопила всі соціокультурні сфери, стала однією з ключових проблем гуманітарного знання у різних контекстах: природовідповідності освіти; формування ЗСЖ дитини у навчальному закладі; здоров'я людини у контексті власного творення; формування культури здоров'я особистості та ціннісного ставлення до здоров'я; валеологічної освіти та розвитку здоров'язбережувальної компетентності суб'єктів навчання;

- наприкінці ХХ ст. завдяки появі валеології дискретне вивчення медичних знань окремих процесів у попередженні хвороб переорієнтувалося на системне дослідження здоров'я людини, що спонукало сформувати у педагогіці концепцію філософського категоріального концепту «здоров'я» – основи системи валеологічних, медичних, педагогічних знань;

- педагогічна практика ЗНЗ із введенням нового предмета людиноцентричного виховного і розвивального спрямування – основ здоров'я не

лише інтегрує знання валеології та ОБЖ, а й забезпечує свідоме ставлення школярів до свого здоров'я, як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи ЗСЖ;

– сукупністю способів розгляду цілісної системи (освіти) під кутом певної позиції у викладанні предмета «Основи здоров'я» обрано компетентнісний підхід як системоутворювальний в організації навчально-виховного процесу, спрямований на створення умов для самоорганізації учнем себе і своєї діяльності, розвиток індивідуально-творчих можливостей, формування навчальної позиції щодо вибору здоров'язбережувальної поведінки;

– *соціальний рівень* аналізу компетентнісного підходу визначає шляхи розвитку освіти, її перехід до нової форми сучасного суспільства – інформаційного; *науково-педагогічний рівень* акцентує увагу на вивченні сукупності загальних принципів визначення цілей, відбору змісту освіти, організації процесу й оцінки його результатів, що потребує для навчання з основ здоров'я розроблення навчально-методичного забезпечення змісту предмета, оптимальних технологій навчання; *особистісний рівень* представлено через формування компетентностей школяра з предмета;

– предметно-ключова здоров'язбережувальна компетентність у предметі «Основи здоров'я», зміст якої визначено через систему суспільно визнаних рівнів ЗУН, ставлень, що сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності особистості, відображає як універсальну сутність предмета фундаментальність аналізу поняття здоров'я на світоглядному, загальнотеоретичному та спеціальнонауковому рівнях, рефлексивність технологій навчання предмета, так і демонструє можливості предмета в подоланні (нівелюванні) шкільних факторів ризику на здоров'я учнів. На основі ідей ризикології згруповано та описано шкільні фактори ризику на здоров'я учнів в таких чотирьох сферах: природа (організація режиму навчання в ЗНЗ, що не відповідає принципу природовідповідності); культура (невідповідність шкільних програм індивідуально-психологічним характеристикам школярів); інший (відсутність діалогічного стилю взаємодії); Я-сам (невідповідність технологій навчання індивідуально-психологічним характеристикам школярів). У

змісті предмета визначено ключові поняття, освоєння яких уможливило подолання наслідків впливу шкільних факторів ризику на здоров'я учнів;

– якість навчання з основ здоров'я досліджено через підхід «на засадах розвитку життєвих навичок», за яким відбувається розвиток тріади «знання → ставлення → навички» з використанням методів інтерактивного навчання. Організація навчально-виховного процесу супроводжується позакласною роботою через залучення підлітків-лідерів та батьків до партнерства для підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності членів сім'ї, зміни статусу предмета, поліпшення здоров'язбережувального середовища ЗНЗ.

Висновки до першого розділу

1. У розділі обґрунтовано, що компетентнісний підхід як інтегрована сукупність загальних системоутворювальних ідей і принципів реалізації проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти описується в межах історико-педагогічного, дидактичного (формування змісту навчання предмета, здоров'язбережувального для особистості школяра), прогностичного (трансформації в системі післядипломної освіти) аспектів; факторних детермінант (економічних, соціокультурних, наукових, освітніх). Через аналіз чотирьох етапів доведено генезу компетентнісного підходу, на сьогодні нормативно закріпленого.

2. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти здійснено через аналіз наукових досліджень концептуальних ідей у контексті розвитку професійної компетентності педагогів різних освітньо-виховних систем, формування професійної компетентності вчителів за певним фахом у ВНЗ та розвитку в системі ППО, підготовки вчителів основ здоров'я у ВНЗ, а також через різні контексти підготовки вчителів до формування ЗСЖ учнів у ЗНЗ.

3. Класифіковано загальне поняття «компетентність» через моделі: динамічну;

функційну; організаційну. Здійснено семантичний аналіз понять «компетентність», «компетенція», «компетентний». Уточнено сутність особливого поняття дослідження «професійна компетентність педагога» (актуалізовані в педагогічній діяльності фахові компетенції, засновані на знаннях, уміннях, навичках, а також здатність до комунікації та самоаналізу, що забезпечує вирішення професійних задач у здійсненні навчально-виховного процесу) та конкретного поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» (актуалізована в інтегральній здоров'язбережувальній (фаховій) компетентності система компонентів: мотиваційно-ціннісного (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смісловий орієнтир); когнітивного (знання); операційно-діяльнісного (вміння, навички); комунікативно-рефлексивного (здатність до комунікації та самоаналізу), що визначають здатність вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту).

4. Визначено, що підґрунтям вивчення сутності та складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я є принципово нові методологічні засади викладання основ здоров'я у ЗНЗ (гуманітаризації, толерантності, гуманізації), професійні вимоги до педагогічної спеціалізації «вчитель основ здоров'я». Обґрунтування авторського підходу до деталізації компонентів професійної компетентності вчителів здоров'я здійснено шляхом розмежування двох підходів: кількісного і якісного. Доведено, що уникнути однобічності кожного з підходів можливо за умови їх інтеграції та дослідження поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» через діалектичну єдність онтологічного (буттєвого), ціннісного, пізнавального та практичного складників.

5. Поняття «розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти» визначено як процес взаємоузгоджених якісних змін компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, які в інтегральному результаті забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту. Виявлено, що у педагогічній науці та практиці приділяється певна увага проблемі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, проте

відсутні системні дослідження організаційно-педагогічних умов забезпечення цього процесу.

6. З'ясовано особливості професійної діяльності вчителів із реалізації компетентнісного підходу до викладання предмета людиноцентричного виховного і розвивального спрямування «Основи здоров'я». Проаналізовано компетентнісний підхід викладання предмета через такі рівні: соціальний (визначає шляхи розвитку освіти, її перехід до нової форми сучасного суспільства – інформаційного); науково-педагогічний (акцентує увагу на сукупності загальних принципів визначення цілей, відбору змісту освіти, організації процесу й оцінки його результатів, що потребує для викладання предмета «Основи здоров'я» розроблення навчально-методичного забезпечення змісту предмета, оптимальних технологій навчання); особистісний (представлено через формування компетентностей школяра з предмета, що визначає особливості професійної діяльності та професійної компетентності вчителя основ здоров'я).

7. У предметі «Основи здоров'я» досліджено здоров'язбережувальну компетентність як універсальну сутність змісту, що забезпечує фундаментальність аналізу поняття здоров'я на світоглядному, загальнотеоретичному та спеціальнонауковому рівнях. Проаналізовано можливості предмета в подоланні (нівелюванні) шкільних факторів ризику на здоров'я учнів, які на основі ідей ризикології згруповано та описано в таких чотирьох сферах: природа (організація режиму навчання в ЗНЗ, що не відповідає принципу природовідповідності); культура (невідповідність шкільних програм індивідуально-психологічним характеристикам школярів); інший (відсутність діалогічного стилю взаємодії); Я-сам (невідповідність технологій навчання індивідуально-психологічним характеристикам школярів). У змісті предмета визначено ключові поняття, освоєння яких уможливило подолання (нівелювання) наслідків впливу на здоров'я учнів шкільних факторів ризику та володіння якими є компетенцією вчителя основ здоров'я.

Основні результати розділу відображено в публікаціях автора [399-402; 406; 411; 413; 416; 420].

РОЗДІЛ 2

ВИЯВЛЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Підвищення кваліфікації як складова системи післядипломної педагогічної освіти вчителів основ здоров'я

В арсеналі педагогічних досліджень є кілька засадничих положень, яким підпорядковані різні аспекти вивчення підвищення кваліфікації педагогів, зокрема системи ППО, досліджуваної у процесі неперервного навчання (О. Бондарчук [60], В. Дивак [123], Н. Клокар [187], В. Олійник [261] Л. Пуховська [320], В. Пуцов [324], Н. Протасова [316], М. Скрипник [360], Т. Сорочан [370], Є. Чернишова [441]) або ж складової післядипломної освіти у підсистемі терціарної (В. Олійник [262]; Г. Штомпель [395]). Загальноприйняте твердження – підвищення кваліфікації є складовою системи ППО – потребує уточнення, аргументації в контексті сучасної наукової парадигми, чи, точніше, наукових парадигм, які змінюються залежно від актуалізованих дефініцій педагогіки, а також зв'язку педагогіки з професійною діяльністю вчителів конкретного фаху, зокрема вчителів основ здоров'я.

Дослідники, які відстоюють позицію про післядипломну освіту як неперервну, особливу увагу зосереджують на двофазному процесі: формування (становлення) особистості фахівця, що відбувається під час первинної підготовки у ВНЗ, та різнобічний розвиток особистості, здійснюваний в системі післядипломної освіти [444]. Суголосні думки висловлює Н. Протасова, яка розглядає післядипломну освіту педагогів як «систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою по: приведенню їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконаленню їх наукового та загальнокультурного (загальноосвітнього) рівня; стимулюванню та розвитку творчого і духовного

потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих, державних, приватних навчальних закладах та засобами самоосвіти і керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно вимогам суспільно-економічного та науково-технічного прогресу» [316, с.12]. Післядипломна освіта, створюючи соціально-освітній простір, на думку Т. Сорочан, може забезпечити вдосконалення кожного професіонала, а інститути післядипломної освіти мають стати не тільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, а й центрами забезпечення системного професійного розвитку педагогічних працівників [367]. Досліджуючи соціально-цільовий і особистісно-орієнтований компоненти навчання, науковець В. Пуцов наголошує, що «в основі сучасної провідної ідеї післядипломної освіти з огляду на зміни в соціально-економічній ситуації України має знаходитися цілісний розвиток та збагачення сукупної культури педагога, що містить як професійні, так і особисті якості фахівця, його потреби, інтереси, можливості адаптуватися та ефективно діяти в динамічних умовах сьогодення» [324, с. 8].

У дослідженні післядипломної освіти у підсистемі терціарної відстоюється провідна ідея – створення науково-освітнього простору системи післядипломної педагогічної едукції відповідно до європейських норм та нових концептуальних положень Національної рамки кваліфікацій [304; 395]. У сучасній педагогічній літературі меншою мірою описано взаємодію підсистем вищої та післядипломної освіти. З одного боку, у межах теорії та практики порівняльної післядипломної освіти такий аспект дослідження зіставляє кваліфікації як стратегічний пріоритет розвитку Європейського простору вищої освіти. З другого, нівелюються національні культурно-історичні традиції післядипломної освіти.

У розумінні ППО виходили з міжнародного трактування поняття «освіта для дорослих» («adult education»), поданого в МСКО-2011: «освіта, спеціально орієнтована на дорослих людей, яку вони здійснюють для покращення своєї технічної чи професійної кваліфікації, розвивають свої здібності, збагачують знання з метою досягнення рівня формальної освіти, чи набуття, оновлення своїх знань, навичок та компетенцій у певній сфері. Вона також включає в себе те, що

може бути названо «неперервна освіта», чи «друга освіта» [473]. Навчання у дорослому віці є суттєво важливим для розвитку особистості, адже це впливає на її конкурентоспроможність, шанси на працевлаштування, захист соціальних прав і громадянських свобод (офіційний веб-сайт Європейської Комісії) [476].

Обидва підходи додають важливий аспект у розуміння ППО. Не ставлячи за мету їх узгодити, визначимо вихідні позиції для аналізу дослідження:

по-перше, у трактуванні післядипломної освіти виходимо із його унормованого розуміння як спеціалізованого «вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних ЗУН або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» (стаття 60 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII) [148] та розуміння післядипломної освіти як частини неперервної;

по-друге, післядипломна освіта включає в себе [148; 200] спеціалізацію, перепідготовку, стажування та підвищення кваліфікації – «підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань» [421];

по-третє, у розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО акцент робимо на процес підвищення кваліфікації. Вибір цього компонента пояснюється його вагомістю в структурі ППО та основною місією, на яку вказує Л. Ващенко [72] – розвиток професійних (посадово-функціональних) компетентностей слухачів в умовах інноваційного розвитку закладів ППО. Реалізувати її спроможний доцільно організований навчальний процес з підвищення кваліфікації вчителів, який забезпечується взаємодією всіх компонентів: змісту, форм, методів, адміністративних технологій, режиму навчання, науково-методичного й технологічного супроводу [72, с. 62]. Інноваційність підвищення кваліфікації аналізованого процесу успішно реалізується за умови компетентного управління, спроможності підвищення кваліфікації до подолання «інституціонального навчання» [425], яке

характеризується цілеспрямованістю, чітко визначеними цілями та змістом, швидкістю досягнення суб'єктом навчання запланованих цілей навчання, великим обсягом навчального матеріалу (чим більше – тим краще), контрольованістю результату. «Інституціональне навчання» не лише не відповідає постнекласичній раціональності як новому типу наукової раціональності, а й сутності підготовки педагога як дорослого суб'єкта післядипломного навчання, якому властиво [277]: насамперед, особливі психофізичні характеристики (зокрема, гетерохронність, нерівномірність розвитку психічних функцій особистості дорослого впродовж життя; мінливість станів, тобто періоди кризи й оновлення змінюються періодами сталості, стабільності; розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих планів і позицій; соціальну відповідальність); по-друге, психологічні бар'єри як механізми захисту в несприятливих ситуаціях; по-третє, мудрість як якісно нова форма інтелекту (за зарубіжними дослідниками Ш. Бюлером [68], Е. Еріксоном [132], С. Холлом [431], К. Юнгом [463] та ін.), що визначається як експертні знання про фундаментальні закони й реалії життя; по-четверте, соціальна, моральна, духовна потреба в спілкуванні й передаванні набутого педагогічного досвіду;

по-четверте, методологічною базою основних принципів функціонування процесу підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я стала концептуальна ідея, що інтегрує освітньо-інституційні принципи: залежності розвитку й ефективності функціонування підвищення кваліфікації від ступеня його відкритості, завдяки чому посилюється мобільність змісту і форм підвищення кваліфікації, стає можливою ефективна міграція особистості педагога в іншій системі підвищення кваліфікації; періодичного еволюційного поштовху як умови подальшого інтенсивного розвитку підвищення кваліфікації (наприклад, потужним стимулом до вдосконалення й розвитку є впровадження ІКТ, що спонукає до координування підвищення кваліфікації в міжкурсовий період, спрямування самоосвіти вчителів); принципи розвитку знань про закономірності компетентної професійної діяльності вчителів основ здоров'я, що мають андрагогічну основу (науковість – найважливіший принцип, здійснення якого забезпечує систематизацію в оволодінні наукової картини світу; проблемність –

забезпечує перетворення наукових проблем у навчально-професійні ситуації; діалогічність – взаємодія всіх учасників освітнього процесу носить характер діалогу, в якому кожен учасник має рівні можливості висловитися і кожен може бути почутим; аксіологічність – орієнтація навчальних процесів визначається провідними ідеями, цінностями саморозвитку, пріоритетністю ціннісно-сміслової, мотиваційної сфери особистості педагога; цілісність – освітня діяльність носить інтегративний характер, що реалізує ідеї здоров'яспрямованої освіти; інтерактивність – інтерактивна діяльність у навчальній команді; зворотній зв'язок – регулярна діагностика і самодіагностика професійних і особистісних змін; продуктивність – діяльність педагога об'єктивується в продуктах: науково-методичних дослідженнях, навчально-методичному комплексі тощо [277; 359]).

«Підвищення кваліфікації педагога потрібно розглядати як процес його поступового зростання як особистості й професіонала, адже він – активний суб'єкт практичної діяльності, в якій реалізуються його творчі плани, уміння й навички і неперервно зростає фахова конкурентоспроможність як на внутрішньому, так і зовнішньому освітньому ринках» [430].

У такий спосіб цілі підвищення кваліфікації, які впливають на розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я, можна охарактеризувати достатньо чітко: мотиваційний вплив на ціннісний компонент професійної діяльності; забезпечення розвитку когнітивного компонента професійної компетентності; спонукання до використання операційно-діяльнісного компонента (вмінь, навичок, досвіду); розвиток комунікативно-рефлексивного компонента професійної компетентності вчителя в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту.

Структура підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я в Сумській області побудована як єдина багатоланцюгова система, що включає: лабораторію з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОППО (далі – Лабораторія); РМК (ММК); районні (міські) МО вчителів основ здоров'я; Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ. Наукове і практичне керівництво цією системою здійснюється Лабораторією (рис. 2.1), створеною при кафедрі методики початкової

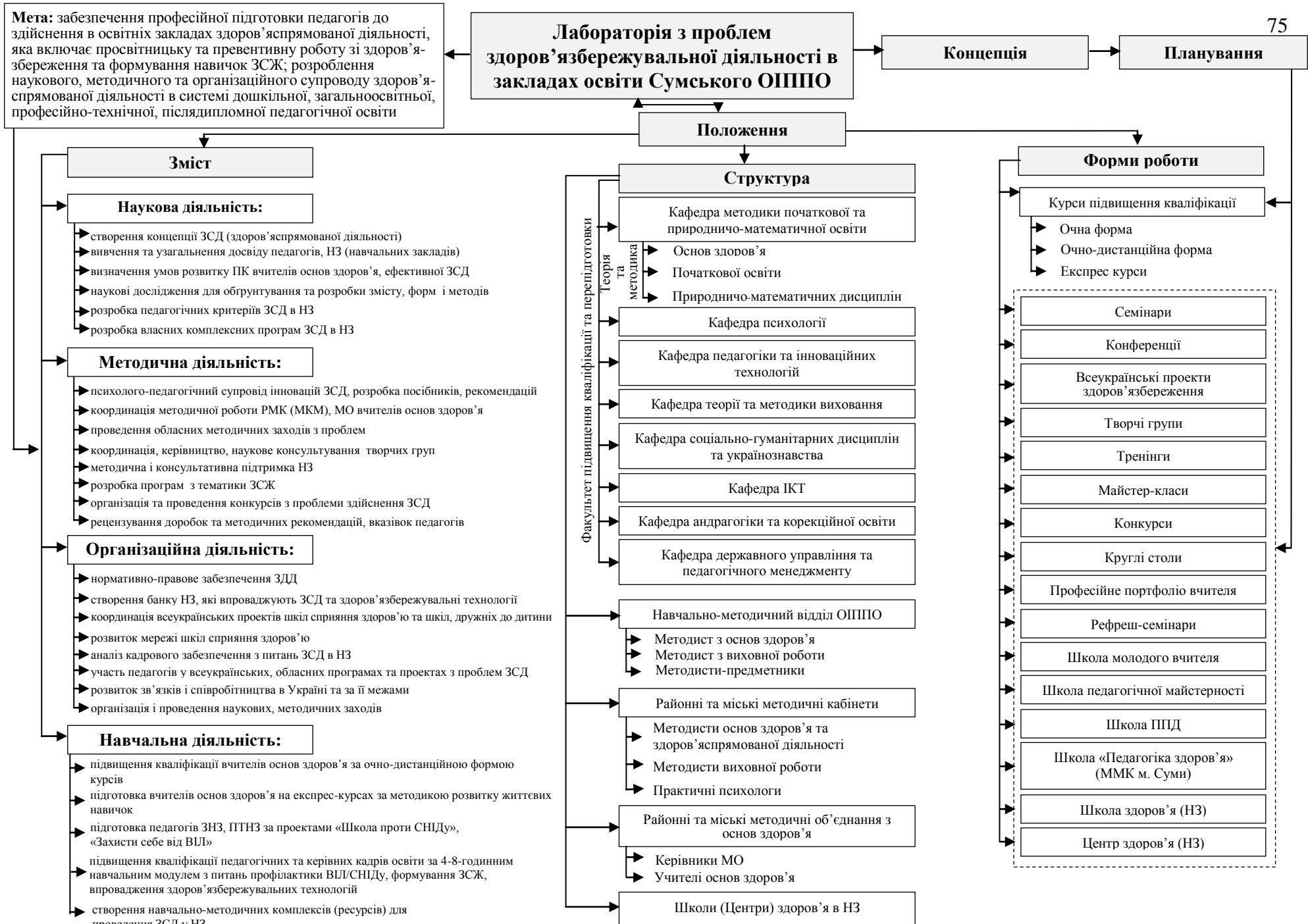


Рис. 2.1. Схема-концепт лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОІППО

та природничо-математичної освіти Сумського ОППО (2009 р.). Положення Лабораторії та концепція, основою для створення якої була Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів О. Єжової [136], визначають нормативну базу, на якій ґрунтується діяльність, окреслені положення та принципи цієї діяльності визначають мету, завдання, структуру, зміст, форми роботи, умови підведення підсумків, критерії оцінки результатів, очікувані результати [212].

Підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я в Сумському ОППО здійснюється за очною та очно-дистанційною формами навчання, розрахованою на 148 годин (4,11 кредитів). Очна форма навчання передбачає відрив від виробництва і триває один місяць (передбачена для комплексу предметів: основи здоров'я, біологія, природознавство, хімія (географія)). За очно-дистанційною формою – частковий (2 тижні) відрив від педагогічної діяльності та три етапи: настановна сесія (1 тиждень), дистанційний етап (4 тижні), екзаменаційна сесія (1 тиждень)). Реалізуються модулі: соціально-гуманітарний, професійно-орієнтований (інваріантна складова – теорія і методика викладання основ здоров'я, психологія, педагогічна інноватика, педагогічна практика; варіативна складова – інформаційні та телекомунікаційні технології навчання, спецкурси), організаційно контролюючий (конференція з обміну досвідом, вхідне та вихідне діагностування; захист випускних творчих робіт, проектів).

В умовах реформування вітчизняної освіти відбувається розширення сфери діяльності педагогів, набуття ними здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності. Вирішення цієї проблеми в Сумському ОППО здійснено шляхом впровадження *експрес-курсів* – проблемних, тематичних. Потреба в організації таких короткотермінових курсів (40 годин аудиторних занять) продиктована постійними змістовними, організаційними, технологічними, структурними змінами в освіті. Тривалість експрес-курсів – 1 тиждень. Навчання має мету допомогти педагогам розширювати сферу власної педагогічної діяльності, швидко реагувати на зміни та нововведення. За підсумками навчання слухачі отримують сертифікати, що

надають їм право викладати нові предмети в межах спеціальності, запроваджувати інноваційні освітні технології [290].

Навчання на експрес-курсах здійснюється для вчителів основ здоров'я ЕГ (експериментальної групи) за програмою «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок». Необхідність їх впровадження нормативно підтверджена ([302; 306]). Експрес-курси – це п'ять щоденних 8-годинних занять-тренінгів, побудованих з використанням доцільних для предмета інтерактивних методів та методики життєвих навичок та необхідних засобів (навчально-методичних та електронних освітніх ресурсів).

Тренінг (англ. training – навчати, виховувати) – «вид навчальної гри з метою запланованого процесу модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, досягнення ефективного виконання в одному виді діяльності або і певній галузі» [359, с. 68]. Тренінги як форма проведення експрес-курсів учителів основ здоров'я забезпечують інтенсивне навчання з метою розвитку в слухачів необхідних для викладання предмета здібностей та якостей, що «досягається спеціальними інтерактивними методами» [247, с. 5]. Кожен навчальний день експрес-курсів проведено за єдиною схемою з використанням ланцюжка тренінгових вправ: привітання – знайомство – очікування (актуалізація особистих цілей) – повторення правил групи – відпрацювання програмових навчальних тем за інтерактивними технологіями з паралельним визначенням завдань для спрямування самоосвіти вчителя – зворотній зв'язок (рефлексія робочого дня) – завершення навчання. Упродовж занять проводиться психологічна розрядка у вигляді руханки. Схема тренінгу відображена на рис. 2.2 з визначенням мети кожної тренінгової вправи.

Тренінгова діяльність буде ефективною при забезпеченні наступних принципів: створення ситуації успіху, оскільки переживання успіху можливе, коли учасник зумів подолати себе, спробував нові способи і форми взаємодії з іншими; пошук конструктивних, прийнятних рішень соціально-педагогічних проблемних ситуацій; активність кожного учасника тренінгу; орієнтація на розвиток

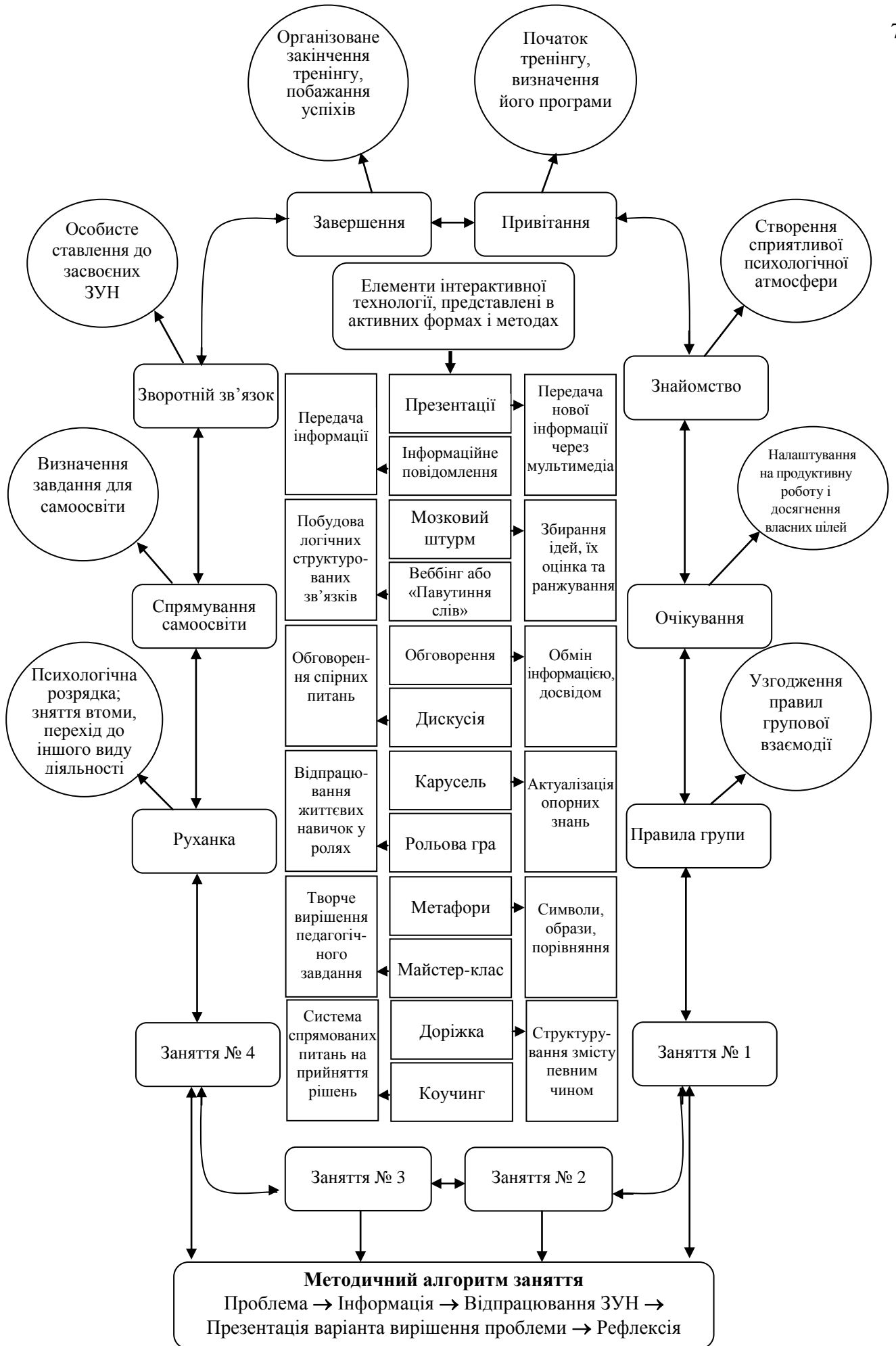


Рис. 2.2. Схема денного тренінгу експрес-курсів учителів основ здоров'я

у ході тренінгу здатності до самоактуалізації, саморегуляції, самоконтролю і самовдосконалення професійного мислення [371, с. 76].

Неперервна освіта вчителів, що спрямовується на підвищення їх професійної компетентності та особистісний розвиток, потребує успішної реалізації у міжкурсовий період. На рівні районів (міст) та ЗНЗ вона здійснюється у процесі методичної роботи. Її завданням є підвищення науково-методичного рівня вчителя.

Базуючись на досягненнях науки, ППД, методична робота утворює систему взаємопов'язаних заходів, спрямованих на всебічний розвиток майстерності кожного педагога, на його професійну самоосвіту та самовдосконалення [63]. Методична робота з основ здоров'я покликана підготувати вчителів до: впровадження нормативної бази здоров'яспрямованого змісту, Державного стандарту, програми, актуальних методологічних підходів, дидактичних принципів, інноваційних технологій. Вона передбачає: постійне ознайомлення педагогів з досягненнями психолого-педагогічної науки та методики викладання предмета, впровадження методичних рекомендацій; надання кваліфікованої допомоги з питань теорії та практичної діяльності; популяризацію кращих здобутків педагогічної діяльності, обмін досвідом та вивчення і апробацію ППД; розвиток компетентності викладання сучасного уроку з основ здоров'я та здійснення здоров'яспрямованої діяльності. Методична робота сприяє постійному вдосконаленню навичок самоосвіти.

У структурі Лабораторії, як видно з рис. 2.1, відображено вертикаль діяльності структурних підрозділів Сумського ОІППО, а також РМК (ММК), районних (міських) МО, навчальних закладів – усіх, хто системно впливає на здійснення післядипломної освіти педагогів. Методисти РМК (ММК) здійснюють координацію діяльності районних (міських) МО та методичної роботи у ЗНЗ. Методична робота в системі шкільної освіти є умовою зростання творчої активності вчителів, школою їх майстерності, внутрішньою формою підвищення кваліфікації без відриву від практичної діяльності. Методичною підготовкою вчителя, спрямованою на зміцнення педагогічних знань щодо ЗСЖ; формування професійних умінь та навичок моделювання і проектування

здоров'язберезувальних технологій; конструювання стійких мотивацій для ведення здоров'язберезувальної діяльності, досягається, за дослідженнями Н. Беседи [32, с. 365], готовність педагогів до здоров'язберезувальної діяльності.

Для вчителів основ здоров'я, відповідно до специфіки предмета, суттєву роль у здійсненні методичної роботи відіграє створення та функціонування в ЗНЗ Шкіл (Центрів) здоров'я. Вони є освітніми осередками, які працюють за моделлю сучасного навчального закладу – школи сприяння здоров'ю. Проект «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» впроваджується в Україні з 1996 року з метою «відпрацювання моделей діяльності в закладах освіти, яка б сприяла збереженню та зміцненню здоров'я школярів та вчителів шляхом створення відповідного соціального та фізичного середовища, цілеспрямованої роботи по формуванню валеологічної свідомості, ЗСЖ» [312].

Професійному зростанню вчителя основ здоров'я у ЗНЗ, підвищенню рівня його професійної компетентності, на нашу думку, сприяє позитивний духовно-моральний імідж ЗНЗ: сприятливі, інноваційно-творчі умови роботи; інноваційний, дослідницький характер методичної діяльності; становлення особистісно орієнтованого підходу до діяльності педагогів та у навчально-виховному процесі; довіра у колективі, стимулювання творчої ініціативи; методична підтримка вчителя; емпатія до дітей; потреба у самоактуалізації, можливість отримати визнання у колективі; систематична самоосвіта; участь у здоров'яспрямованих проектах, роботі МО, конференціях, семінарах, педагогічних майстернях, творчих групах, конкурсах тощо; позитивний приклад і вплив учительського середовища; об'єктивна оцінка праці, об'єктивний контроль, атестація; моральне й матеріальне стимулювання.

Як висновок варто зазначити, що структурування процесу підвищення кваліфікації вчителів у системі ППО, як і ґрунтовний аналіз останнього в різних аспектах (досліджуваної у процесі неперервного навчання чи як підсистеми терціарної), може виявитися досить актуальним. Обґрунтування структури процесу підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я здійснено через визначення основних принципів функціонування (освітньо-інституційних та

розвитку знань про закономірності компетентної професійної діяльності вчителів основ здоров'я); уточнення цілей, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогів (мотиваційний вплив на ціннісний компонент; забезпечення розвитку когнітивного компонента; спонукання до використання операційно-діяльнісного компонента (вмінь, навичок, досвіду); розвиток комунікативно-рефлексивного компонента в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту); розкриття сутності багатоланцюгової системи (Лабораторія; РМК (ММК), районні (міські) МО вчителів основ здоров'я, Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ), що забезпечує курсовий (форми – очна, очно-дистанційна, експрес-курси) та міжкурсний (методична робота) періоди підвищення кваліфікації.

Водночас, для того, щоб описана система функціонувала, необхідно розробити андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, як концептуальну основу процесу розвитку професійної компетентності вчителів у всіх ланках.

2.2. Андрагогічна модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи неперервної освіти розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я став одним із головних аспектів соціокультурного розвитку педагогів цього фаху, адже забезпечення вчителем власного компетентнісного рівня сприяє вирішенню проблем професійного розвитку та виробленню нової стратегії професійної діяльності. У вітчизняних умовах підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я стає не лише основним елементом неперервної освіти в регіоні, а й забезпечує професійний розвиток цих учителів. При цьому заклади ППО створюють освітнє середовище для формування актуального, конкурентоздатного інтелектуального потенціалу вчителів основ здоров'я. Тому із включенням системи ППО учителів цього фаху в соціокультурне середовище, що динамічно

розвивається (це виражається у розширенні підготовки вчителів за цим фахом, організація дистанційного підвищення кваліфікації педагогів, формування системи моніторингу якості підвищення кваліфікації тощо), проблема розроблення андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти набуває не лише актуального соціального й наукового значення, а й практичного змісту.

В останні десятиліття моделювання стало одним з актуальних методів педагогічних досліджень, що пояснюється: по-перше, стрімким розвитком інформаційних технологій, що спонукає до активного застосування моделювання в педагогіці як галузі знань, пов'язаній із інформаційними процесами; по-друге, сутнісною характеристикою моделювання, що виконує різні функції: гносеологічну, яка, на думку В. Михеєва, зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу [240, с. 5]; загальнометодологічну, завдяки якій можна оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення; психологічну, що дозволяє виявляти психолого-педагогічні закономірності з різних сторін навчальної і педагогічної діяльності [240, с. 8]; по-третє, спробою структурувати нечіткі педагогічні поняття для опису практичних механізмів виміру результатів розвитку особистості у навчанні, що забезпечує поєднання емпіричного та теоретичного (експерименту, наукових абстракцій, конструювання ідеалізованої системи взаємозалежних елементів) в ході вивчення педагогічного об'єкта. З погляду на це, моделювання відображає релевантні та сутнісні властивості оригіналу, що дозволяє пізнати механізми досліджуваного об'єкту чи системи, деталізувати їх сутність.

Значну увагу проблемам моделювання педагогічних процесів і об'єктів приділяють вітчизняні та зарубіжні вчені. Серед напрацювань дослідників – загальнометодологічні аспекти розроблення моделі в педагогіці (Є. Лодатко [218], В. Маслов [232], В. Михеєв [240], І. Підласий [283]), а також вивчення проблем

модельовання в: управлінні педагогічним процесом і навчальним закладом (викладено науковцями Університету менеджменту освіти у науково-методичному посібнику «Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти» [175], а також в окремих працях Г. Єльнікової [139], В. Олійника [261], Т. Сорочан [366; 369], В. Паламарчука [315], А. Чміля [445]); дидактиці (В. Бондар [55], О. Дахін [112], Ю. Делімова [113]); професійній діяльності педагога (В. Антіпова [9], В. Введенський [74], Н. Кузьміна [210], Н. Тализіна [387]); професійному зростанні вчителя (С. Сисоева [354], Г. Філіпова [424] та ін.); побудові моделі компетентного фахівця чи формуванні або розвитку його компетентності (В. Болотов [54], О. Глузман [95], Ю. Комарова [195], Е. Нагреллі [249], Н. Поліщук [287; 288], С. Скворцова [356] та ін.).

Аналіз дослідницького матеріалу сформував теоретичну основу розроблення андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, що становлять фундаментальні положення: теорії систем і запровадження її ідей при моделюванні педагогічних систем (І. Блауберг та Е. Юдін [44], Н. Кузьміна [210], К. Платонов [281], В. Садовський [342], В. Шадріков [446]); психології праці (А. Деркач [120], Н. Ничкало [254], К. Платонов [280], В. Рибалка [328], А. Щербаков [458]); психологічної теорії особистості (Б. Ананьєв [4], О. Асмолов [17], Г. Костюк [203], О. Леонтьєв [216], С. Рубінштейн [335]); андрагогіки (Б. Андреев [6], С. Вершловський [81], В. Вітюк [84], М. Громкова [106], А. Даринський [110], С. Змеєв [163], Н. Клокар [186], І. Колесніков, А. Марон і К. Тонконогая [193], Л. Ніколенко [255], В. Подобед [284], Н. Протасова [316]; В. Пуцов [322; 323], М. Скрипник [358; 360], Л. Сігаєва [355], Т. Сорочан [365], Г. Сухобська [382], П. Юнацкевич [462], М. Knowles [474] та ін.); концепцій визначення ефективності діяльності педагога (структурної – В. Сидоренко [350], В. Сластенін [274] та ін.; функційної – В. Антіпова [9], Н. Кузьміна [208], Н. Левітов [215], Н. Тализіна (також структурної) [387]; системної – В. Беспалько [34], І. Блауберг [44], В. Поляков [292]; динамічної – І. Зязюн [273] (як росту педагогічної

майстерності), З. Єсарєва та Н. Свиридова [134]; особистісно орієнтовної – К. Бондарєвська [58], П. Лушин [224], І. Якиманська [465] та ін.).

Продуктом процесу моделювання є модель (фр. *modele*, лат. *modulus* – мірило, зразок). У науковому обігу по-різному визначено це поняття: моделі навчальні – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [98, с. 213]; система, яка уявлена або впроваджується; відображає об'єкт дослідження й здатна його заміщати; її вивчення дає нову інформацію про об'єкт дослідження [457, с. 19]; штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає та відтворює в простішому й статичному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки, відношення між елементами цього об'єкта [112, с. 29-31]; системна структура, створювана дослідником як функціональний аналог оригіналу; причому критерієм адекватності моделі служить експеримент. Модель дозволяє не тільки стисло, скорочено описувати явища, але, головним чином, опосередковано вивчати досліджувану динамічну систему для знаходження найоптимальнішого способу управління нею [195, с. 104].

Як вважає О. Дахін [112], яка б не була система, не існує моделі, що відображала б повний і остаточний набір відомостей про її функціонування.

Якість моделі не визначається її складністю. Прагнення побудувати занадто громіздку, деталізовану модель може призвести до її ускладнення, і не зробить більш інформативною. Вдало обрані ознаки, підходи до постановки задачі моделі, формулювання можуть забезпечити інформативність, зручність, узгодженість з іншими об'єктами системи, управлінський характер моделі [218; 135].

Прийнято умовно ділити моделі об'єкта на три види: фізичні (мають природу, схожу з оригіналом, розглядаються як збільшений чи зменшений опис); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від оригіналу, але можливий математичний опис його поведінки); логіко-семіотичні, які конструюються із спеціальних знаків, символів і структурних схем. Між

названими типами моделей немає чітких меж. Педагогічні моделі, в основному, належать до другої і третьої групи цих видів [112, с. 29-31; 192, с. 91; 218].

Універсальною частиною педагогічного моделювання (що властиво загалом моделюванню), на думку О. Дахіна [112], є аксіоматична частина. Вона виникає в результаті абстрагування від предметного змісту та формулюється в конкретному екзистенційному вигляді. Педагогічне моделювання має сутнісне проблемне поле, зміст якого визначений досвідом. Основні положення моделювання витікають із достовірних очевидних фактів, або формулюються відповідно до досвіду. Висновки-формулювання виражають упевненість автора моделі у виявленні педагогічних закономірностей, які розвивають теорію. Аксіоматика педагогічної моделі потребує змістовної частини, як доповнення, що визначає вибір відповідних формалізмів. Потім, завдяки формальній теорії, прогнозується педагогічна ситуація [112, с. 30-31].

При розробленні андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти виходили із таких положень педагогічного моделювання:

- модель – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [131, с. 516];

- ефективне функціонування моделі можливе, якщо вона відповідає наступним вимогам щодо інших «учасників» процесу моделювання: *інгерентність* (щодо середовища, у якому вона існує) – достатня узгодженість з педагогічним середовищем, у якому вона функціонуватиме; *простота* (щодо суб'єкта, який створює або застосовує модель) – чим простіша модель, тим ближча вона до змодельованої реальності, й тим зручніша вона для використання; *адекватність* (щодо об'єкта, який вона моделює) – повнота, точність і істинність моделі для реалізації поставленої цілі [257, с. 199-200];

- структурно-функціональний зміст моделі, ґрунтований на сутнісних зв'язках і взаємозалежностях між найважливішими компонентами певної системи, дозволяє виділити в освітньому просторі взаємопов'язані складники: мету,

принципи, підходи, компоненти, етапи, періоди, форми і методи, критерії та показники, рівні розвитку, організаційно-педагогічні умови;

– модель є андрагогічною, бо, відповідаючи завданням дослідження розвивати компетентність учителів, відображає специфіку навчання дорослих, яке, базуючись на їх психосоціальной характеристиці, відображає зростання ролі вчителів у процесі набуття знань, реалізує їх прагнення до самоосвіти, задоволення професійних потреб, потребу в самоактуалізації. Науково-методичний супровід, здійснюваний спеціально створеною інституцією – Лабораторією, відбувається в андрагогічному циклі, що охоплює курси підвищення кваліфікації, міжкурсний період та самоосвіту;

– означена модель має концептуальний характер і є основою розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Під андрагогічною моделлю розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО ми розуміємо *систему, яка не лише теоретично обґрунтовує взаємозв'язок структурних та функціональних компонентів ППО, але й дозволяє розкрити й реалізувати потенціал удосконалення професійної компетентності вчителів основ здоров'я*. Актуальність її побудови викликана потребою ЗНЗ в учителях основ здоров'я з високим та достатнім рівнем професійної компетентності і, в той же час, невідповідністю більшості опитаних учителів цій потребі, необхідністю спрямування зусиль ОППО на підготовку вчителів основ здоров'я за інтерактивними технологіями, методикою розвитку життєвих навичок [302], недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ педагогічного моделювання процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, недостатньою увагою керівників ЗНЗ до кадрового забезпечення викладання основ здоров'я, сучасним станом здоров'я учнів.

Моделювання розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти передбачало вирішення наступних завдань: визначення етапів, підходів, принципів побудови моделі, блоків її реалізації у післядипломній освіті; обґрунтування критеріїв, показників, рівнів розвитку

професійної компетентності вчителів основ здоров'я; виявлення організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Відповідно до методологічно визначених етапів створення моделі [112; 279; 336] ми здійснили процес побудови андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти за чотирма етапами. Перший етап, *пошуковий (гіпотетичний)* – постановка завдання, визначення форми майбутньої моделі, вивчення сутності процесу розвитку професійної компетентності вчителя основ здоров'я. Другий етап, *інформаційний* – побудова моделі (декомпозиція елементів, встановлення взаємозалежностей між ними); виявлення організаційно-педагогічних умов, їх експериментальна перевірка; оновлення моделі; постановка мети й розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; виокремлення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність; виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи. На цьому етапі нами розроблено критерії професійної компетентності, відповідні їм показники та рівні розвитку. Третій етап, *схематизації* – переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способу зображення моделі та її оформлення, побудова моделі в остаточному варіанті, її опис, аргументація призначення, принципів, логіки побудови. Четвертий етап – *використання* моделі, коли визначається ступінь її успішності, здійснюється модифікація відповідно до умов освітнього середовища, проявляються на практиці слабкі сторони, з'являються інші показники, які враховуються при розв'язанні проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

У моделі враховано гносеологічний, загальнометодологічний, психологічний аспекти процесу розроблення моделі та відповідні принципи. Педагогічна наука трактує принципи як вихідні положення, що визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання [98, с. 270]. Методологічним підґрунтям усебічного вивчення процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти є взаємозв'язок і взаємодія

системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, андрагогічного, валеологічного підходів до побудови моделі, реалізованих за допомогою принципів: цілісності – єдність форми, методів, умов, критеріїв, показників для досягнення поставленої мети; системності – урахування внутрішніх та зовнішніх впливів, соціальних та педагогічних умов тощо; суб'єкт-суб'єктної взаємодії – спрямованість на співробітництво учасників навчально-виховного процесу; гнучкості та варіативності – спроможність змінюватись відповідно до запитів суспільства, його потреб та вимог; адекватності, що впливає з вимог достатньої повноти опису професійної діяльності; надійності, що потребує врахування професійних умов діяльності педагога.

З огляду на здійснений у I розділі аналіз структурних компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я модель досліджуваного явища можна представити як змістовно-структурне утворення (рис. 2.3). В означеній моделі відображено структурно-функціональну взаємодію блоків: мотиваційно-цільового; концептуального (теоретико-методологічного); змістово-процесуального; результативного та організаційно-педагогічних умов.

Концептуальне призначення моделі полягає в тому, щоб слугувати основою розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Здійснюючи опис моделі, звернемо увагу на сутність кожного складника. В андрагогічній моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти розглядаються чотири структурно-функціональних блоки (рис. 2.3).

1. Мотиваційно-цільовий блок:

– *об'єкт* розвитку – професійна компетентність – актуалізована в інтегральній здоров'язбережувальній компетентності система компонентів, які визначають здатність учителя вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту;

– *соціальне замовлення* як суспільна потреба у професійно компетентних учителях основ здоров'я, здатних забезпечити якісний освітній процес здоров'яспрямованого змісту;

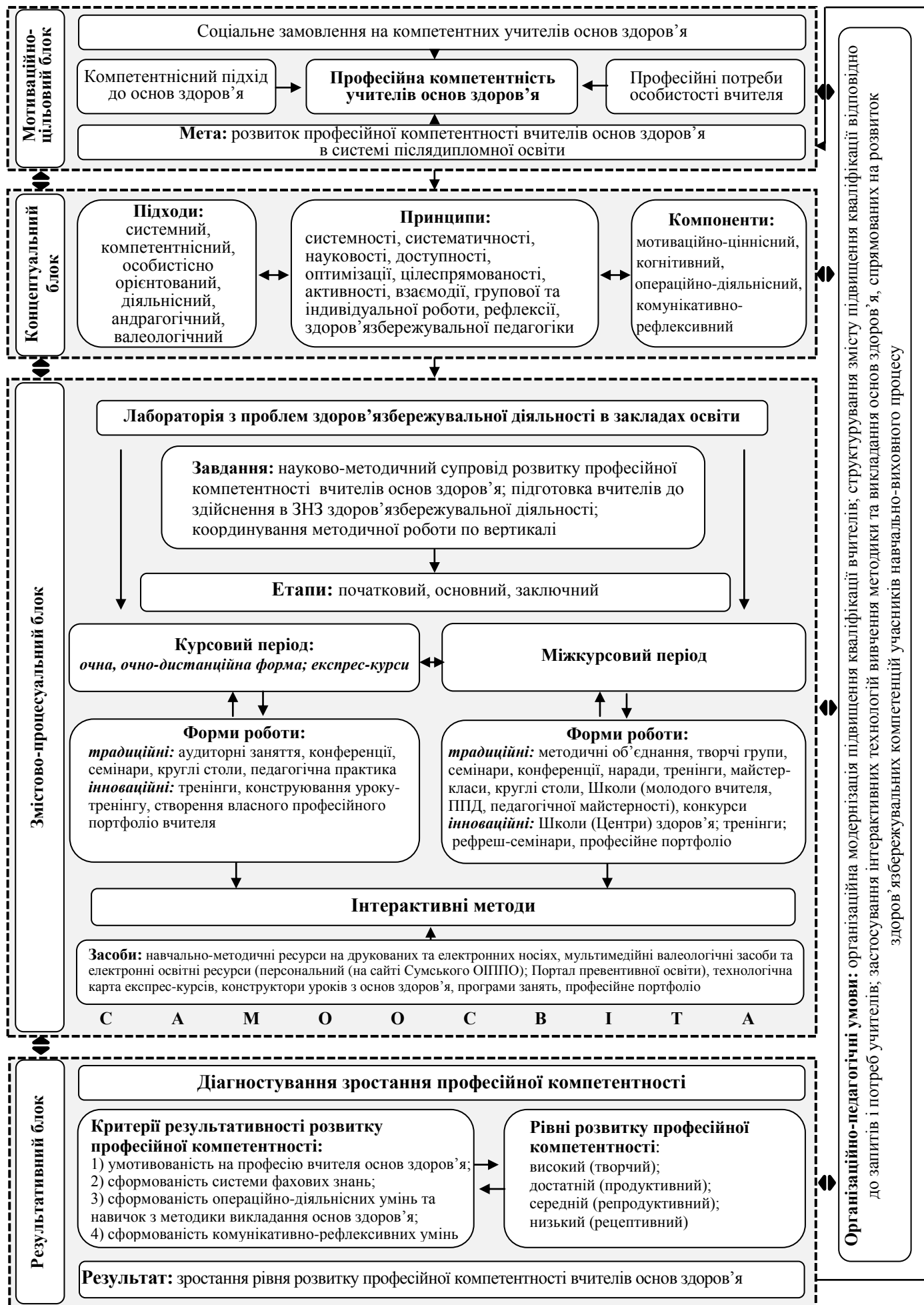


Рис. 2.3. Андрагогічна модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти

– *професійні потреби особистості вчителя* – набуття вищого рівня професійної компетентності з викладання предмета «Основи здоров'я»;

– *компетентнісний підхід до основ здоров'я* як системоутворювальний принцип проектування цілей, змісту предмета «Основи здоров'я».

Метою моделі є підвищення рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Концептуальний блок включає:

– *підходи* (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, андрагогічний, валеологічний);

– *принципи* (системності, систематичності, науковості, доступності, оптимізації, цілеспрямованості, взаємодії, активності, групової та індивідуальної роботи, рефлексії, здоров'язбережувальної педагогіки);

– *компоненти* професійної компетентності вчителів основ здоров'я (мотиваційно-ціннісний (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смісловий орієнтир), когнітивний (знання), операційно-діяльнісний (вміння, навички); комунікативно-рефлексивний (здатність до комунікації та самоаналізу).

Розкриємо підходи, які є методологічним підґрунтям розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Підхід – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [76, с. 969]. Відбір підходів у розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я здійснено на основі аналізу Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [115] – особистісно орієнтований, компетентнісний та діяльнісний. Вони реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Особистісно орієнтований підхід у загальній середній освіті забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учителя, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища. Важливими для

нашого дослідження є також: системний підхід, адже об'єкт нашого дослідження ми представляємо як системне явище; андрагогічний, що визначає специфіку освіти дорослих, на яку спрямовані наші пошуки; валеологічний – забезпечення здоров'яспрямованого освітнього простору всіх учасників навчально-виховного процесу з основ здоров'я. У відборі та обґрунтуванні підходів до вивчення досліджуваного явища керувалися позицією І. Зимньої [159, с. 31]: різні підходи у науці та освіті не виключають один одного, а доповнюють та удосконалюють.

Найважливішою умовою для успішного вирішення педагогічних проблем є, на думку В. Беспалька, *системний підхід*. Системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відтворюваність і планована ефективність якої цілком залежать від її системності та структурованості [35, с. 5]. Системний підхід полягає у сприйнятті цілісності об'єкта нашого дослідження – процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, який забезпечується механізмами взаємодії умов, етапів цього процесу, періодів для здійснення різних форм роботи, застосування методів, засобів; на виявлення різноманітних типів зв'язків у функціонуванні моделі нашого об'єкта, що дасть можливість отримання єдиної теоретичної картини наших пошуків. Об'єктом нашого дослідження є процес розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, який, звичайно, є педагогічним процесом. Розгляд цілісності цього процесу, як педагогічної системи, ми можемо здійснювати при застосуванні системного підходу. В. Сластенін педагогічну систему визначає як безліч взаємопов'язаних структурних компонентів, об'єднаних єдиною освітньою метою розвитку особистості, які функціонують у цілісному педагогічному процесі [274, с. 52]. Застосування системного підходу є перспективним для аналізу педагогічної діяльності та для побудови її моделі. Педагогічну систему, на думку Н. Бордовської, утворює такий комплекс обраних залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідношення набувають характеру взаємосприйняття компонентів, спрямованих на отримання сфокусованого корисного результату [61, с. 143]. Розуміючи, що професійну компетентність учителі основ здоров'я зможуть розвивати тільки в діяльності, з досвідом, використання системного

підходу дозволяє нам окреслити цей процес як педагогічну систему. Її компонентами є суб'єкти навчального процесу, предмет їх спільної діяльності, цілепокладання та засоби педагогічної комунікації.

Компетентнісний підхід, описаний у розділі I нашого дослідження, є органічним продовженням впливу системного підходу. Він також передбачає забезпечення єдності цілей, змісту, організації, форм, методів, методик і технологій, тобто органічного зв'язку всіх елементів системи. Застосування компетентнісного підходу відбувається у трьох взаємопов'язаних напрямках: для визначення цілей освіти, галузі чи предмета; для визначення та проектування змісту освіти; для оцінки якості результатів освіти [75, с. 11]. Дослідники К. Грей і Е. Херр наводять освітні характеристики за компетентнісного підходу: мета – навчання базовим результатам; результати описуються у поведінкових, спостережуваних чи співвіднесених з певними критеріями навчальних цілях; навчання спрямоване на результати, здійснюється у певній послідовності; методика і зміст освіти мають конкретну спрямованість на навчальні цілі; оцінювання визначається поведінковими цілями і, як правило, проводиться з демонструванням засвоєння або застосування компетентностей; устанавлюється мінімальний рівень компетентності, якою мають оволодіти всі, хто навчається, з подальшим переходом до наступних поведінкових завдань; усім, хто навчається, відразу надається зворотній зв'язок стосовно їх поведінки, діяльності [472, с. 149].

У андрагогічній моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти компетентнісний підхід відображає процеси цілеспрямовання (призначення моделі), цілепокладання (у набутті компетентностей викладання уроку основ здоров'я); змістове наповнення – навчальних програм (експрес-курсів, проектів, заходів), окремих занять (курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, конструювання уроків, проектів, методичних форм роботи), оцінювання результативності діяльності – через отримання зворотнього зв'язку, рефлексію діяльності, діагностування рівня компетентності.

На думку І. Бежа компетентності, які забезпечуються навчальними знаннями, наближають до компетентнісного підходу *діяльнісний підхід* [37, с. 28].

Компетентнісна освіта, як доводить О. Савченко – особистісно-діяльнісна. «Вона зміщує акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті. Звичайний результат навчання «знаю що...» змінюється у напрямі «знаю як...»» [341, с. 43]. Розвиток діяльнісного підходу реалізує ідею про єдність свідомості та діяльності, підтверджує, що діяльність є визначальним чинником у розвитку свідомості. За діяльнісного підходу лише в процесі діяльності відбувається розвиток особистості, кульмінацією якого стає рівень самоактуалізації [452].

Особливостями впровадження діяльнісного підходу у вищій школі, на думку Т. Арташкіної [16], є чотири основні напрями: філософський; теорії мислєдіяльності (поданий у працях Г. Щєдровицького та його послїдовників); праксеологічних концепцій; теорії планомірного формування розумових дій, пов'язаній з вирішенням проблеми цілепокладання. Методологічні засади нашого дослідження спрямовані двома останніми напрямками. Практиологічне розуміння діяльнісного підходу є базовим для педагогічної діяльності. Аргументації В. Абушенка [299] щодо ефективної діяльності стали основою в організації процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Діяльність має бути: результативною, продуктивною або плідною (досягати поставленої мети); правильною – точною, адекватною (максимально наближатися до зразка – норми); чистою (максимально уникати непередбачених наслідків і непотрібних додаткових завдань); надійною (прийоми діяльності тим надійніші, чим об'єктивніша можливість досягнення цими прийомами наміченого результату); послїдовною; доцільною (основний критерій практичної успішності дії) [299].

Відповідно теорії планомірного формування розумових дій цілепокладання забезпечує мотивацію включення професійних задач у навчання. Задачею є ситуація, в якій задані умови діяльності та мета суб'єкта. Будь-яка задача припускає своє рішення. Діяльність з вирішення задачі повинна розглядатися самостійно; розв'язок включає засоби його здійснення та процедуру. Має здійснюватися свідомий пошук засобів для досягнення поставленої в умові задачі мети [16, с. 85-86]. Задачний підхід застосовано нами на експрес-курсах для виконання практичної справи «Побудова навчальних завдань за

Д. Толлінгеровою» [394]. Метою вправи було засвоєння знань та відпрацювання вмінь складати навчальні та навчально-творчі завдання для учнів з основ здоров'я, орієнтуючись на таксономію навчальних завдань.

Діалектичною логікою І. Бех [37] розкриває можливості діяльнісного підходу для здобуття теоретичних знань, аргументуючи, що «теоретичне знання – це не що інше, як самостійне оперування предметом, уміння сконструювати його, розбиратися в ньому, використовувати його» [37, с. 28]. Для запобігання розуміння засвоєння знань та формування мислення як різних завдань, учений пропонує методику вчити мислити: «Суб'єктові навчання слід показувати щоразу, як будь-яка істина (знання) народжується у відповідь на виниклу життєву потребу. Кожне готове знання колись було розв'язаною проблемою, тож, засвоївши готовий результат мислення разом із процесом його одержання, суб'єкт засвоїть одночасно і спосіб мислення здобуття результату» [37, с. 28].

За діяльнісного підходу процес навчання можна організувати різними способами. Роль мотивації вагома; учасник навчання (учень чи вчитель) виконує ті навчально-пізнавальні дії, які ведуть до засвоєння навчального матеріалу. Загалом, процес навчання організовується так, щоб учасник навчання сам активно навчався. Завдання вчителя (викладача-андрагога) полягає в тому, щоб правильно підібрати (підготувати) необхідну технологію навчання і надати її учню, керуючись при цьому цілями навчання та особливостями предмета [35, с. 101].

Підсумовуючи роль діяльнісного підходу у реалізації андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, можемо стверджувати, що його засади відіграють роль у дослідженні для: забезпечення цілепокладання; впровадження задачного підходу; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, залучення практики у процесі здобуття знань, що загалом веде до зростання рівня самоактуалізації вчителів.

Особистісно орієнтований підхід пов'язаний з діяльнісним і його позиції ґрунтуються на пріоритетності в діяльності особистісного розвитку (саморозвитку) людини. Впровадження особистісно орієнтованого підходу в педагогіці обґрунтовують І. Бех [36; 37], К. Бондаревська [58], П. Лушин [224],

І. Підласий [278], О. Савченко [339], С. Сисоєва [354], І. Якиманська [465] та інші. Особистісно орієнтовний підхід у навчанні дослідники розглядають як органічне сполучення навчання (відповідного до діяльності суспільства) та індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. У таких умовах учасник навчання (учитель, учень) буде не суб'єктом навчання, а постійним носієм суб'єктного досвіду, і з ним організовується процес співпраці. У післядипломній освіті особистісно орієнтований підхід має бути спрямований на особистісний потенціал учителя, його професійну самореалізацію, креативність, ініціативність, адаптивність до змінних соціальних і професійних умов.

Позиції І. Якиманської [465] щодо особистісно орієнтованого підходу полягають у наступному: особистісно орієнтоване навчання забезпечує розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; спираючись на здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід створює можливості для кожного реалізувати себе в різних видах діяльності; зміст освіти, її засоби та методи організації навчання мають передбачати вибір предметного матеріалу, його виду і форми; метою сучасної освіти є освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей, найважливіший засіб становлення духовних, інтелектуальних якостей; освіта формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого перетворення, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації або оцінці явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов; найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність, створюють умови для саморозвитку та самовираження; реалізація принципу варіативності [465, с. 5-6].

Особистісно орієнтований підхід стає домінуючим у самоосвітній діяльності вчителя. Він супроводжується створенням умов для задоволення особистісних професійних потреб педагога, необхідних для самоініційованого і вмотивованого навчання, сприяє його професійному та загальнокультурному розвитку, орієнтує вчителя на вдосконалення.

Андрагогічний підхід у системі ППО визначений специфікою навчання дорослих. Використання основних положень андрагогіки, відповідних моделей і технологій післядипломної освіти забезпечує потенційну можливість підвищення рівня розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Андрагогіка – «вікова та педагогічна галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей» [131, с. 22]. Головною її особливістю є зростання ролі тих, хто вчиться, у процесі здобуття знань.

Андрагогічні проблеми розкривають у своїх дослідженнях вітчизняні та зарубіжні вчені Б. Андреев [6], С. Вершловський [81], В. Вітюк [84], М. Громкова [106], А. Даринський [110], С. Змеєв [163], Н. Клокар [186], І. Колесніков, А. Марон і К. Тонконогая [193], Л. Ніколенко [255], В. Подобед [284], Н. Протасова [316]; В. Пуцов [322; 323], М. Скрипник [358; 360], Л. Сігаєва [354; 355], Т. Сорочан [365], Г. Сухобська [382], П. Юнацкевич [463], М. Knowles [474].

Створену модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я вважаємо андрагогічною моделлю. В. Вітюк [84], обґрунтовуючи андрагогічну модель підготовки педагогів у системі післядипломної освіти, вважає, що її характеризує свідоме прагнення людини до самореалізації, самостійності, самоуправління; основна роль у навчанні належить самій людині; навчання базується на досвіді; метою навчання є вирішення проблеми та досягнення конкретної мети; негайне використання ЗУН.

Основоположник андрагогіки Knowles M.S., формулюючи основи андрагогічної моделі навчання, визначає умови організації успішного навчання дорослих: створення мікроклімату; спільне планування навчального процесу; визначення потреб тих, хто навчається; формування напрямів та навчальних цілей; адекватні навчальні плани; забезпечення адекватних технологій навчальної діяльності; оцінювання результатів та визначення нових потреб у навчанні [474].

Андрагогічна модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти супроводжується принципами андрагогіки [176]:

- 1) пріоритетності самостійного навчання (визначення завдань для самоосвіти

в міжкурсовий період; щорічні методичні рекомендації для організації навчально-виховного процесу з основ здоров'я у новому навчальному році; дистанційне спілкування в он-лайн режимі);

2) спільної діяльності вчителів з колегами та андрагогом у процесі навчання (вхідне анкетування на експрес-курсах для виявлення запитів учителів, вхідне діагностування; диференційований підхід для організації проектної діяльності; інтерактивна форма занять, заходів);

3) використання позитивного життєвого досвіду, практичних ЗУН у якості бази нових знань (стимулювання творчої роботи вчителів, організація різних активних форм з навчальної та методичної роботи, індивідуальна робота вчителя та андрагога);

4) коригування застарілого досвіду та особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань (підвищення ролі мотивації до розвитку професійної компетентності вчителів, індивідуальні консультації, розкриття нових перспектив);

5) індивідуального підходу до навчання на основі особистих потреб (врахування соціально-психологічних характеристик учителя, його професійної діяльності, соціального статусу, характеру стосунків у колективі);

6) елективності навчання (надання вчителям свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, оцінювання результатів навчання);

7) рефлексивності (свідоме ставлення вчителя до навчання, його самомотивація, ведення власного професійного портфоліо);

8) затребуваності результатів навчання практичною діяльністю вчителів (набуття вчителем якісно нових ЗУН методики викладання основ здоров'я);

9) системності та систематичності навчання (нерозривний зв'язок курсового та міжкурсового періодів підвищення кваліфікації);

10) актуалізації результатів навчання (використання та апробування засвоєних методик відразу після навчання);

11) розвитку дорослого учня (спрямування навчання на вдосконалення особистості, розвиток здібностей до самонавчання, визначення механізмів

професійного, особистісного розвитку, реалізація власної методичної проблеми).

Принципи андрагогічної моделі в післядипломній освіті впроваджуються в ОППО – членах Науково-методичного комплексу «Консорціум закладів післядипломної освіти», засновником якого є Державний ВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України [202].

Валеологічний підхід розглядаємо як комплекс умов, якими є: по-перше, валеологічний супровід процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, що полягає у його психолого-педагогічній підтримці; по-друге, реалізація у навчально-виховному процесі принципів здоров'язбережувальної педагогіки; по-третє, створення у ЗНЗ здоров'яформувального напрямку, пов'язаного з превентивно-санологічним, лікарсько-педагогічним контролем за здоров'ям учнів та вчителів. Реалізація означених умов здійснення валеологічного підходу полягає у врахуванні чинників, які впливають на погіршення психоемоційного стану та фізичного здоров'я вчителів. Наслідком їх впливу є синдром емоційного вигорання, що супроводжується емоційним виснаженням, деперсоналізацією, редукцією професійних досягнень, хвороби серцево-судинної системи, опорно-рухового апарата, нервової та ендокринної систем [46; 164; 236]. Самооцінювання власного психоемоційного стану вчителями основ здоров'я, згідно анкетування, є наступним: 13,5 % (39 осіб) – відмінно; 57,6 % (166 осіб) – добре; 25,3 % (73 особи) – задовільно; 2 % (6 осіб) – погано; 1,4 % (4 осіб) – дуже погано. Гіршим учителі вважають стан фізичного здоров'я: 3,8 % (11 осіб) – відмінним; 43,4 % (125 осіб) – добрим; 47,6 % (137 осіб) – задовільним; 1,7 % (5 осіб) – поганим. При цьому ніхто не визнав дуже поганим стан фізичного здоров'я. Такі дані є беззаперечним доказом доцільності використання валеологічного підходу для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО.

Реалізація валеологічного підходу особливо значуще здійснюється за умови впровадження принципів здоров'язбережувальної педагогіки, як системи, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я

всіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів) [153]. Принципи здоров'язбережувальної педагогіки базуються на комплексному розумінні здоров'я, пріоритеті дієвої турботи та формування відповідальності за власне здоров'я як учнів, так і педагогів, у спілкуванні – переважанню позитивних впливів над негативними (підтримка та схвалення замість заборони, зауважень, указівок на помилки) [153].

Концептуальний блок андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти ґрунтується на *принципах*, реалізація яких узагальнює взаємодію підходів, складає основні вихідні вимоги до об'єкта дослідження. Принципи (від лат. *principium* – початок, основа) визначаються як основне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення тощо; керівна ідея, основне правило діяльності [393]. Концептоутворювальними принципами визначені: системності – створення та забезпечення мотиваційно-цільового, концептуального, змістово-процесуального, результативного блоків розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; систематичності – постійне, послідовне, неперервне забезпечення досліджуваного явища, дотримання логічних зв'язків у його структурі; науковості – забезпечення відповідності розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти сучасному стану психолого-педагогічних знань; доступності – врахування особливостей педагогів, їх інтересів, суб'єктивних знань, на основі яких вибудовувати процес розвитку професійної компетентності; оптимізації – доцільність навчальних та організаційних затрат для усвідомленого, глибокого розуміння близьких, віддалених і далеких перспектив професійної самореалізації; цілеспрямованості – співвіднесення мети педагогічної діяльності з сучасними цілями освіти; забезпечення вміння цілепокладання у професійному педагогічному розвитку вчителя та навчально-виховному процесі, який він здійснює; реалізація основних ланок засвоєння знань (від сприймання навчальної інформації до використання знань на практиці); активності – забезпечення діяльнісного ставлення до процесу відпрацювання вмінь та навичок, необхідних у навчальному процесі з основ здоров'я; залучення активних методів взаємодії,

групової та індивідуальної роботи; забезпечення інтеракції, співробітництва учасників навчально-виховного процесу; рефлексії – усвідомлення власної педагогічної діяльності, її критичний аналіз, визначення шляхів подальшого розвитку професійного рівня; здоров'язбережувальної педагогіки – створення належних умов для кожної із складових здоров'я всім учасникам навчально-виховного процесу.

Концептуальним блоком означені також компоненти професійної компетентності вчителів основ здоров'я – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний (описані у п. 1.3).

Змістово-процесуальний блок відображає, що у розробленій моделі ядром організаційного, навчального та науково-методичного забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я є Лабораторія (п. 2.1). Вона забезпечує реалізацію змістово-процесуального блоку моделі на всіх рівнях ППО (обласному, районному (міському), ЗНЗ). Положенням Лабораторії передбачено, що до процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти залучені навчальний, методичний, науковий та організаційний потенціал професорсько-викладацького складу Сумського ОШПО: кафедри методики початкової та природничо-математичної освіти; психології; педагогіки та інноваційних технологій; теорії та методики виховання; соціально-гуманітарних дисциплін та українознавства; ІКТ; навчально-методичний відділ (методисти з основ здоров'я, виховної роботи, методисти-предметники). Ними забезпечується розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я у курсовий період через навчальну діяльність та у міжкурсовий період – через наукову, методичну, організаційну діяльність. Структурними підрозділами Лабораторії є РМК (ММК) (центри) відділів (управлінь) освіти райдержадміністрацій, міськвиконкомів (міських рад) (методисти з основ здоров'я, виховної роботи; практичні психологи); районні (міські) МО вчителів основ здоров'я, Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ, до яких залучені педагогічні колективи та педагоги ЗНЗ Сумської області, які, здійснюючи методичну та організаційну діяльність, забезпечують у міжкурсовий

період розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Змістово-процесуальний блок спрямований на реалізацію *етапів* розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (початковий, основний, заключний) та *періодів* (курсний, міжкурсний) розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, супровід самоосвіти вчителів. На *початковому етапі* здійснюється мотивування педагогів, що визначено мотиваційно-цільовим блоком нашої моделі відповідно до *соціального замовлення* на професійно компетентного вчителя основ здоров'я та *професійних потреб особистості вчителя* у набутті вищого рівня професійної компетентності з предмета. Завданнями початкового етапу в системі ППО є: мотивація вчителів до викладання основ здоров'я, спрямування на формування позитивного ставлення до розвитку власної професійної компетентності. Теоретичною основою слугує засвоєння базових знань сучасних підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного), психологічних особливостей вікового розвитку дитини, сучасної нормативної бази щодо викладання предмета та здійснення здоров'яспрямованої діяльності. З метою реалізації визначених цілей і завдань, експериментальної перевірки рівня професійної компетентності вчителів основ здоров'я було передбачено комплекс заходів: проведення діагностики рівня професійної компетентності, проведення експрес-курсів, залучення вчителів до здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ.

Метою *основного етапу* є закріплення та подальше формування мотиваційно-цільового блоку та здійснення завдань змістово-процесуального блоку: актуалізація та засвоєння нових знань з методики предмета, технологій, у тому числі інтерактивних, здоров'язбережувальних, ІКТ в освіті, принципів здоров'язбережувальної педагогіки (когнітивний компонент), визначення та засвоєння умінь, навичок, актуалізація надбань досвіду вчителів з методики основ здоров'я, що складають операційно-діяльнісний компонент, та формування комунікативно-рефлексивних умінь, інтересів, схильностей, здібностей. Форми роботи у курсовий період, який здійснюється на рівні ОППО – традиційні аудиторні заняття для очної та очно-дистанційної форми курсів (лекції, практичні

заняття, семінари, конференції з обміну досвідом, педагогічна практика) та інноваційні для експрес-курсів – тренінги, на яких впроваджуються інтерактивні методи: проектів, конструювання уроку-тренінгу, коучинг, кейс-метод та інші.

У міжкурсовий період на районному (міському) рівні у методичній роботі РМК (ММК), діяльності МО, ЗНЗ особливе місце належить семінарам (проблемним, постійно-діючим, науково-практичним, семінарам-практикумам), науково-практичним конференціям, творчим групам, Школам (молодого вчителя, ППД, педагогічної майстерності), конкурсам, майстер-класам, круглим столам, відкритим урокам. Впровадження інноваційних форм методичної роботи – координування Шкіл (Центрів) здоров'я, тренінгів, рефреш-семінарів, професійного портфоліо (учителя та МО) сприяє впровадженню інноваційних (інтерактивних) технологій в освітній процес (серед них – метод проектів, супервізія, власне професійне портфоліо, карта і шкала професійного зростання).

У міжкурсовий період здійснюється мотивація до самоосвіти – керованої Лабораторією та РМК (ММК) і районних (міських) МО вчителів основ здоров'я діяльності педагогів із самовдосконалення, що забезпечує наступність, послідовність їх післядипломної освіти.

Заключний етап розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я полягає в закріпленні знань, умінь, навичок з методики основ здоров'я та здійснення здоров'яспрямованої діяльності на практиці, а також умінь самостійно конструювати уроки з основ здоров'я, створювати програми занять та власне професійне портфоліо, карту, шкалу особистісного зростання.

Засобами, які супроводжують процес розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, є: навчально-методичні ресурси на друкованих та електронних носіях, мультимедійні валеологічні засоби та електронні освітні ресурси (персональний (на сайті Сумського ОІППО [212]); Портал превентивної освіти [294]), технологічна карта експрес-курсів, конструктори уроків з основ здоров'я, програми занять, професійне портфоліо.

Результативний блок включає діагностування динаміки розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Оцінюється сформованість кожного

компонента професійної компетентності за певними діагностичними методиками. Визначення критеріїв, за якими проводиться діагностування, здійснено відповідно до компонентів професійної компетентності: до мотиваційно-ціннісного – умотивованість на професію вчителя основ здоров'я; до когнітивного – сформованість системи фахових знань; до операційно-діяльнісного – сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я; до комунікативно-рефлексивного – сформованість комунікативно-рефлексивних умінь. Кожен критерій містить комплекс показників, які описують рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Процес розвитку характеризується діалектично; через рівні маємо змогу пізнати об'єкт нашого дослідження. Рівні – високий (творчий), достатній (продуктивний), середній (репродуктивний), низький (рецептивний) розкривають комплекс характеристик професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Детальний опис критеріїв, показників та рівнів подано в параграфі 2.3. Наявність результату (зростання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я) свідчить про реалізацію мети андрагогічної моделі (розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти). Результатом ефективності впровадження визначених моделлю організаційно-педагогічних умов є перехід на вищий рівень розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти виявлено організаційно-педагогічні умови: організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу. Ґрунтовний аналіз означених умов подано в п. 2.4.

Підбиваючи підсумки, стверджуємо, що використання методу моделювання допомогло нам розробити зразок досліджуваного процесу – андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі

післядипломної освіти, передбачити її структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами. Андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти ми визначаємо як систему, яка не лише теоретично обґрунтовує взаємозв'язок структурних та функціональних компонентів післядипломної освіти, але й дозволяє розкрити й реалізувати потенціал удосконалення професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Вирішальної ваги для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я набуває мотиваційно-цільовий блок, детермінований соціальним замовленням на компетентних учителів основ здоров'я, професійними потребами особистості вчителя та компетентнісним підходом до основ здоров'я. Концептуальний блок розробленої моделі, описуючи підходи, принципи, компоненти імпліцитно розкриває смисл логіко-аналітичних дій та причинно-наслідкових зв'язків в досліджуваному об'єкті. Процесуально-змістовий блок моделі експліцитно, відкрито й доступно зовнішньому спостереженню окреслює необхідні та достатні умови розвитку досліджуваного явища, інформаційно-методично насиченого й тривалого у своїй реалізації. Саме він визначає сутність досліджуваного процесу, здійснюваного в різні періоди ППО учителів основ здоров'я. Результативний блок, маркований критеріями та рівнями розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, слугує розкриттю ефективності організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, що свідчить про реалізацію мети розробленої та обґрунтованої моделі.

2.3. Критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

Вивчення результативності розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, що передбачено нашим дослідженням, здійснюється шляхом оцінювання за допомогою критеріїв та показників, які сутнісно відображають об'єкт дослідження. Тому наступними

завданнями для нас стали: виявлення основних критеріїв, показників і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, які забезпечують здійснення, згідно вимог, навчально-виховного процесу з основ здоров'я; побудова комплексної діагностичної програми вимірювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; виділення характеристик кожного рівня професійної компетентності та експериментальне застосування діагностичної програми.

Тлумачення поняття «критерій» (з грецької *κρίτηριον* – засіб для судження) у словниках відбувається наступним чином: «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [76, с. 588]; «мірило оцінки, судження» [260]; ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось; мірило оцінки [363]. Отже, критерій не є оцінкою, а інструментом для неї.

Серед вимог до виділення та обґрунтування критеріїв у педагогіці, існують наступні: «критерії повинні забезпечувати вимірювання всіх компонентів, які входять в дане утворення і разом з тим відображають існуючі між ними взаємозв'язки; мають бути розкриті через ряд якісних і кількісних ознак (показників) у міру прояву яких можна говорити про більшу чи меншу ступінь вираження даного критерію. При цьому якісні показники повинні виступати в єдності із кількісними; критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості у часі і педагогічному просторі» [82].

Принциповими вимогами до критеріїв є такі: об'єктивність (подання предмета дослідження в об'єктивному вигляді, незалежно від феноменів, що досліджуються – матеріальних чи ідеальних); ефективність (вимірювання отриманого ефекту та встановлення обсягу використаних і спожитих ресурсів і витрат); надійність (комплексна властивість зберігати протягом часу та в установлених межах значення всіх параметрів, які характеризують здатність виконувати потрібні функції в заданих режимах та умовах застосування); висока достовірність (відкриті факти, явища, процеси, взаємозв'язки між явищами і процесами, сформульовані закономірності мають правильно відображати дійсність і характеризувати її такою, якою вона є насправді; репрезентативність дослідження);

простота виміру (доступна методика вимірювання) [80; 82; 97; 137].

Отож, вираження найзагальнішої сутнісної ознаки, на основі якої здійснюють оцінку та порівняння реальних педагогічних явищ, забезпечується критерієм. «При цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак» [91, с. 93]. Критерій визначається показниками, відіграючи для них узагальнюючу роль. «Визначені критерії декомпонуються до відповідних показників, що обумовлюють сукупність вимог» [131, с. 436].

Показником є «свідчення, доказ, ознака чого-небудь» [76, с. 1024]. У нашому розумінні показники відображають узагальнену характеристику ознак, властивостей, які підлягають оцінці. За показниками можна констатувати стан, рівень, ступінь розвитку досліджуваного предмета, об'єкта за певним критерієм. Розрізняють кількісні показники (фіксують міру вираженості, розвитку властивості, їх значення – числова величина) і якісні (фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, їх значення – словесне, не кількісний опис міри вияву певної якості). Використання кількісних і якісних показників оцінювання зумовлене необхідністю встановлення співвідношення виявлених характеристик досліджуваного критерію з ідеалом, еталоном, метою досліджуваного предмета, об'єкта, визначення рівня реалізації цих ідеалів, еталонів, мети.

Узагальнюючи підходи до розуміння поняття «критерій», визначаємо, по-перше, що воно сутнісно ширше, аніж показник, тому як правило, у педагогічних дослідженнях під одним критерієм функціонує система показників; по-друге, критерій та показник взаємопов'язані та взаємозалежні; наукове обґрунтування критерію вимагає правильного добору системи показників; по-третє, якість показника визначає повноту та об'єктивність характеристики критерію; по-четверте, вивчення системи критеріїв потребує добору, впорядкування відповідних показників та їх характеристики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [26; 150; 177; 211; 228; 344] свідчить про те, що вчені у дослідженнях критеріальної характеристики

професійної компетентності вчителя пропонують різні підходи до критеріїв, показників, по-різному перевіряють їх дієвість. Автори звертають увагу на те, що критерії можуть бути загальні, які надають уявлення про стан професійної компетентності, а також специфічні, які стосуються особливостей професійної діяльності вчителя за фахом [47]. Серед критеріїв професіоналізму та професійної компетентності виділяють об'єктивні, які характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, та суб'єктивні, які характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста [127; 170; 189].

Вивчаючи стан розвитку професійної компетентності вчителів із метою створення цілісного уявлення про ефективність їх професійної діяльності, дослідниками розробляються різні критерії та показники для оцінювання професійної компетентності. С. Іванова [170] критеріями спеціальної складової професійної компетентності вчителів біології визначає інформаційний (якість знань), операційно-діяльнісний (формування вмінь), результативно-рефлексивний (здатність виявляти навички). А. Богданова [47] до найбільш інформативних критеріїв сформованості професійної компетентності вчителів фізичної культури відносить ціннісно-мотиваційний (ціннісне ставлення до професії, мотивація до успіху, здатність до самовдосконалення і саморозвитку), когнітивний (рівень загальних і спеціальних знань), діяльнісний (рівень професійних умінь та навичок) та організаційно-комунікативний (уміння проектувати, планувати, організовувати). Л. Іванова [169] критерієм ефективності підготовки майбутніх учителів фізкультури до роботи з учнями з відхиленням у стані здоров'я обґрунтовує сформованість готовності майбутніх учителів фізичної культури до цієї роботи.

Досліджуючи критеріальний склад професійної компетентності вчителів основ здоров'я, ми ознайомились із критеріями професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я, врахування яких є важливим через відсутність на даний час відповідної фахової підготовки у переважної більшості вчителів предмета. У дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі» А. Радченко

[327] визначає критерії ефективності професійної підготовки майбутніх учителів з цього фаху: мотиваційно-ціннісний (самосвідомість майбутніх учителів, ставлення та мотивація до педагогічної професії, сприйняття здоров'я як найвищої життєвої цінності); науково-теоретичної когнітивності (оволодіння теоретичною базою сучасного наукового знання з проблем основ здоров'я); оволодіння практичною когнітивністю (оволодіння методами і прийомами майбутньої професійної діяльності на практиці).

Отже, зазначаємо, що у визначенні критеріїв професійної компетентності вчителів учені акцентують увагу на світоглядних, теоретичних та методичних характеристиках. Методологія забезпечення розвитку компетентності передбачає врахування цілісної системи детермінації критеріїв, показників, рівнів їх становлення. Здійснений нами аналіз структури професійної компетентності вчителів основ здоров'я доводить необхідність дослідження взаємодії чотирьохкомпонентної структури (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та комунікативно-рефлексивного компонентів). Для виявлення рівнів розвитку кожного компонента нами були запропоновані критерії та показники. Для мотиваційно-ціннісного компонента – критерій визначено як «умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» з показниками: наявність професійних мотивів; прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності; наявність ціннісних установок на здоров'я. Для когнітивного компонента критерієм є «сформованість системи фахових знань» із показником – фахові знання. Для операційно-діяльнісного компонента визначено критерій «сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»; його показниками є: компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я; здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я. Комунікативно-рефлексивний компонент професійної компетентності вчителів основ здоров'я визначено критерієм «сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» з показниками: комунікативні та організаторські здібності; уміння діалогічного спілкування; здатність до самоаналізу (рис. 2.4).

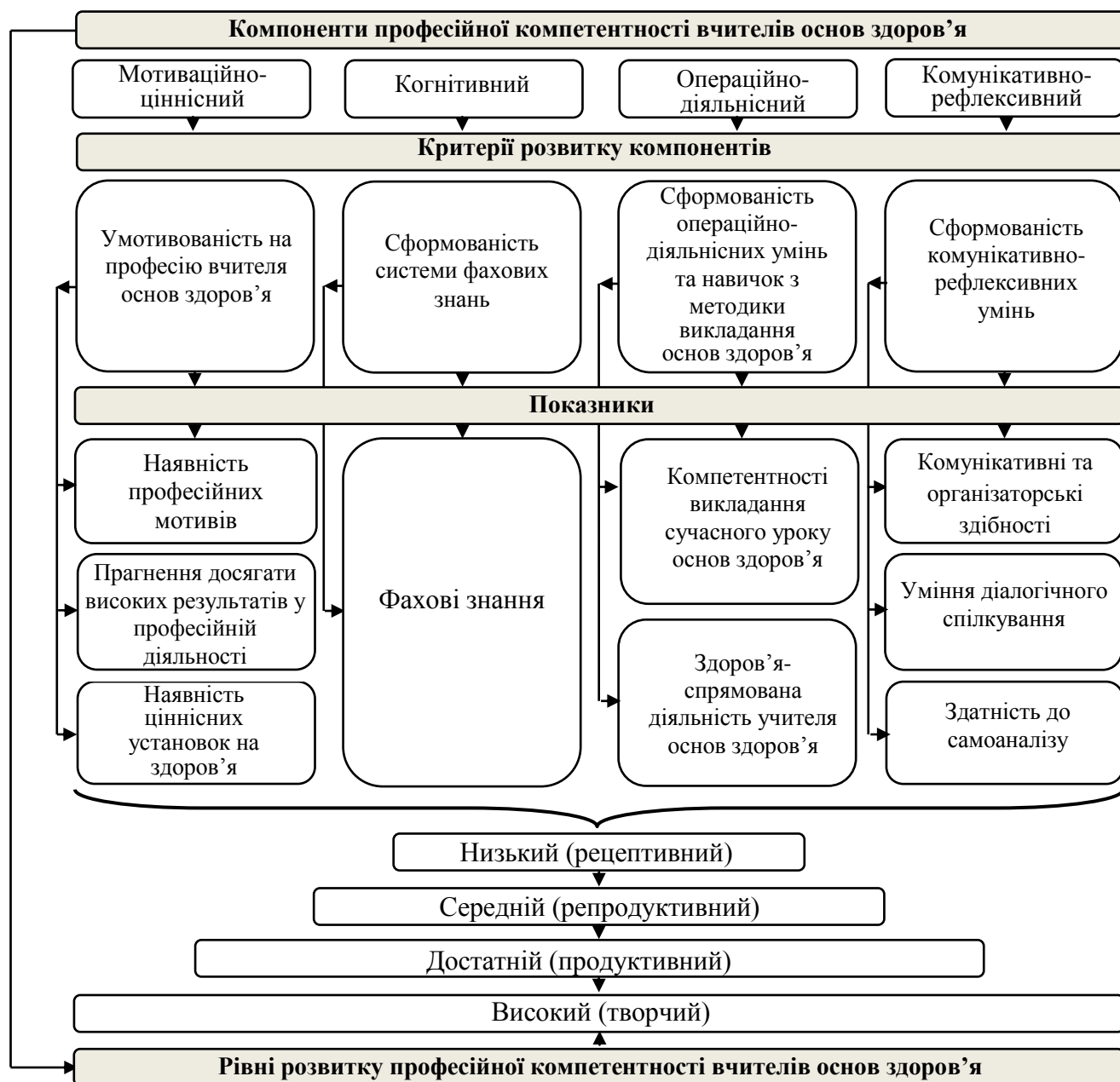


Рис. 2.4. Схема критеріально-показникової системи розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

«Сформованість» нами розглядається, за Великим тлумачним словником сучасної української мови, як «стан і властивість за значенням «сформований», тобто «який сформувався, набув певної форми, вигляду, якості і таке інше в процесі розвитку» [76, с. 1420].

Конкретизуємо критерії та показники. *Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я* характеризується мотивацією до успішної педагогічної діяльності вчителя та безумовне визнання ним формування здоров'я у суб'єктів

навчально-виховного процесу як найбільшої цінності. Мотивація компетентної особистості супроводжується орієнтацією на перспективні цілі особистісного розвитку, прагнення до успіху, намагання максимально реалізувати свої здібності та кваліфікацію, прагнути до професіоналізму. Результатом теоретико-експериментального пошуку стало наповнення критерію «умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» показниками, які ми охарактеризуємо.

Наявність професійних мотивів. Мотив (франц. *motif*, від лат. *moteo* – рухаю) – «спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії)» [317, с. 217]; «підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина» [76, с. 692] слугує у педагогіці основою мотивації. Серед професійних мотивів до професійної діяльності є внутрішні та зовнішні (позитивні та негативні) мотиви, співвідношення яких визначає задоволеність професією. Професійні мотиви вчителів основ здоров'я, залучених до набуття інноваційних інтерактивних технологій викладання предмета, можуть бути підтримані їх активністю у застосуванні інновацій, прагненням до успіху в професійній діяльності з нового фаху. Як наслідок, зростає емоційна стабільність учителя, що є важливою професійною якістю педагога, який навчає учнів на уроках основ здоров'я навичкам емоційної рівноваги.

Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності – показник, який сприяє активності особистості вчителя, визначає його прагнення до саморозвитку, до покращення результатів, наполегливість у досягненні своїх цілей. Мотивація досягнень учителя сприяє упевненості в успішному результаті, готовності взяти на себе відповідальність, рішучості в невизначених ситуаціях, умінні долати перешкоди, наполегливості у прагненні до мети, отриманні задоволення від вирішення цікавих завдань.

Наявність ціннісних установок на здоров'я. Окрім забезпечення сучасних вимог до викладання предмета, власний приклад учителя основ здоров'я слугує орієнтиром застосування програмових ЗУН, всебічного гармонійного розвитку людини, ціннісного ставлення до нього, що «обов'язково відображається та реалізується у свідомо обраному способі життя» [138], [65]. Учителем

демонструється успішність в усіх сферах життєдіяльності, що характеризуються як складові здоров'я – фізичній, психічній, духовній та соціальній, як втілення програми з предмета «в дії». Ціннісні установки вчителя на здоров'я супроводжуються його здатністю до переконливих, здоров'яспрямованих дій у професійній діяльності. У нашому дослідженні ставлення вчителя до свого здоров'я вивчаємо як системоутворюючу детермінанту, що проявляється *мотиваційно-ціннісно* через високу значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей (термінальних та інструментальних), ступінь сформованості мотивації на збереження і зміцнення здоров'я; *когнітивно* – через здоров'яспрямовані знання; *операційно-діяльнісно* як життєва траєкторія ЗСЖ; *комунікативно-рефлексивно* – через актуалізацію здоров'яспрямованих моделей взаємодії та спілкування.

Критерій *сформованість системи фахових знань* характеризується показником *фахові знання*. Сформованість фахових знань забезпечить учителеві можливість вирішувати професійні ситуації, які виникають при викладанні предмета. Серед фахових знань учителя основ здоров'я виокремлюємо: психолого-педагогічні знання (сучасних підходів в освіті (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного); сутності поняття «професійна компетентність»; здоров'язбережувальних технологій; інтерактивних технологій та особливостей їх використання; психологічних особливостей вікового розвитку дитини, механізмів формування вмінь та навичок). Знання нормативно-директивних документів допоможе вчителю визначити та спрямувати освітню діяльність з основ здоров'я (програма, Державний стандарт, накази та листи МОН України, ОППО). Методичні знання вважаємо за необхідне окреслити знаннями вимог до здійснення навчально-виховного процесу з основ здоров'я, підходів до конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я, здійснення тренінгової діяльності, використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Валеологічні та здоров'язбережувальні знання – спеціальнопредметні знання вчителя основ здоров'я, які охоплюють знання валеології, безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології та гігієни людини.

Критерій *сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я* характеризується: методичними вміннями та навичками (використовувати доцільні методи, прийоми навчання та виховання здоров'я, інтерактивні технології, засоби, застосовувати різні форми позаурочної (позанавчальної) роботи); розвивальними вміннями та навичками (виконувати операції та дії вироблення здоров'язбережувальних компетенцій, формувати вміння учнів працювати самостійно, використовувати диференційований та індивідуальний підхід, розвивати творчий потенціал учнів); виховними вміннями та навичками (застосовувати здоров'язбережувальні компетенції, формувати ставлення учнів до здоров'я як до цінності, розвивати емпатію, толерантне ставлення до товаришів, старших, немічних, хворих, ВІЛ-інфікованих); гностичними вміннями та навичками (вивчати особистість учнів, цікавитись їх інтересами, виявляти особливості міжособистісних стосунків учнів у колективі; методично аналізувати та критично оцінювати ресурсні засоби навчання здоров'яспрямованого змісту); конструктивно-плануючими вміннями та навичками (проектувати цілі, завдання уроку, конструювати урок з позицій формування життєвих навичок учнів; впроваджувати форми роботи, що сприяють ефективному розвитку здоров'язбережувальних компетентностей учнів (активних, інтерактивних форм роботи, проектних технологій)); організаторськими вміннями та навичками (організовувати учнівський, педагогічний, батьківський колектив, колективні форми навчання, забезпечувати педагогічно цілеспрямоване управління його діяльністю).

У цьому критерії визначаємо два показники. Перший – *компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я* – включає такі здатності вчителя: формулювати цілі та задачі педагогічної діяльності; здійснювати цілепокладання у реалізації змісту навчальної програми з основ здоров'я; мотивувати навчальну діяльність учнів з предмета; оптимально застосувати методи викладання уроку.

Здатність учителя формулювати цілі та задачі педагогічної діяльності діагностується через уміння: ставити мету та завдання уроку; залучати учнів до процесу їх формулювання; перевести тему уроку в педагогічну задачу;

забезпечити цілепокладання в навчальному процесі. Цілепокладання у навчанні з основ здоров'я охоплює не лише засвоєння програмового матеріалу, а стосується й щоденного життя школяра, його сім'ї, оточення, шкільного середовища. Воно надає можливість переносити знання про фактори впливу на здоров'я учнів у навчальний процес з предмета. Усвідомлення вчителями шкільних факторів ризику та вміння проектувати навчальні цілі предмета «Основи здоров'я» для їх мінімізації допоможе у зменшенні їх впливу на здоров'я учнів.

Мотивація навчальної діяльності, здійснювана вчителем, передбачає вміння створювати ситуації, які забезпечують успіх учнів у навчальній діяльності, створення умов для забезпечення позитивної мотивації та самомотивації учнів. Вона базується на вмінні педагога зацікавити предметом, підтримати учня у здобутті здоров'язбережувальних ЗУН, допомогти йому повірити в свої сили, переконатись у власній успішній діяльності. Провідну роль у здійсненні мотивації при навчанні учнів основам здоров'я відіграє акцент на ставлення до здоров'я як до цінності, важливість ЗСЖ, особливість здоров'язбережувальної поведінки. Самомотивування учнів до вивчення предмета (що є стійкою внутрішньою мотивацією) базується на визнанні вчителем його як особистості, доручення йому певних значущих завдань, покладання на учня особливих ролей при організації спільної діяльності, формування звички опиратись на власні сили.

Необхідною складовою компетентності вчителя основ здоров'я є здатність використовувати засоби навчання. У навчально-виховному процесі з основ здоров'я використовуються сучасні аудіовізуальні та мультимедійні засоби (відеофільми, презентації, мультимедійні комплекси, інформаційні освітні ресурси), що інформаційно насичують та емоційно забарвлюють навчальне заняття. Демонструються відеофрагменти життєвих ситуацій, притчі, легенди, пам'ятки та правила життя тощо. Урок основ здоров'я проводиться у спеціально обладнаному класі (тренінговому кабінеті), що передбачено нормативно [308].

Другим показником критерію «сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» є *здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я*, яка поєднує інтегрований психолого-

педагогічний вплив на формування, зміцнення і збереження складових здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу, мотивує розвиток власної професійної компетентності. Формування знань про здоров'я, навичок ЗСЖ, ціннісного ставлення до здоров'я в учнів вимагає системної діяльності вчителя основ здоров'я, завдяки якому залучаються до розв'язання проблеми педагогіки здоров'я дітей керівники навчального закладу та члени педагогічного колективу, батьківська громадськість, учнівське самоврядування, державні та недержавні установи, ЗМІ (засоби масової інформації). Л. Горяна зазначає: «Без творчої співпраці з органами державної влади, громадськими організаціями, з медичними установами, участі в міжнародних проектах, здійснення цього напрямку діяльності (*учителя основ здоров'я – авт.*) гальмуватиметься» [102, с. 18]. Учитель координує та впроваджує проекти: Всеукраїнська мережа шкіл сприяння здоров'ю [309]; Всеукраїнська мережа шкіл, дружніх до дитини [276]; «Школа проти СНІДу»; «Захисти себе від ВІЛ» тощо. Учитель працює в МО, презентує здоров'яспрямовану діяльність на рівні ЗНЗ – району (міста) – області.

Комунікативно-рефлексивний компонент професійної компетентності вчителів основ здоров'я досліджено через критерій *сформованість комунікативно-рефлексивних умінь*, який розуміється як уміння вчителя здійснювати ефективну комунікацію та усвідомлювати наслідки ризикованих дій від маніпулятивних методик спілкування. Перший показник визначено як «*комунікативні та організаторські здібності*». Прояв комунікативних здібностей учителя основ здоров'я забезпечує успішну взаємодію у навчально-виховному процесі та супроводжується комунікативними вміннями. Ці вміння є необхідними для проведення інтерактивного уроку, яким має бути урок з основ здоров'я, також учитель демонструє їх як наочний приклад застосування змісту предмета з тем, присвячених: спілкуванню (вміння міжособистісної комунікації (передачі інформації, діалогічності, активного слухання); сприйняття та взаєморозуміння (уміння педагогічної взаємодії, розуміння емоційного стану учня); міжособистісної взаємодії (організації спільної діяльності, надання психологічної підтримки, створення позитивного емоційного клімату,

конструктивного розв'язання конфліктів, уміння регулювати емоційний стан). Організаторські здібності вчителя основ здоров'я проявляються у здатності організувати та згуртувати учнівський, педагогічний, батьківський колектив, спонукати до вирішення програмових завдань з предмета та здоров'яспрямованої діяльності, які виходять за межі класу, ЗНЗ. Організаторські здібності є основою здатності до самоорганізації.

Другим показником є *вміння діалогічного спілкування*, що полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктної взаємодії у освітньому процесі, у вмінні толерантного, неманіпулятивного спілкування. Здатність учителя до діалогічного спілкування свідчить про перехід від егоцентричної настанови, фіксованої на собі, до настанови на співрозмовника. Взаємне пізнання, реалізуючись через діалогічне рівноправне суб'єкт-суб'єктне спілкування, сприяє самопізнанню та саморозвитку кожного з учасників спілкування, а також їх взаєморозумінню, саморозкриттю, що за суттю є гуманістичним. Для здійснення діалогічного спілкування необхідна внутрішня готовність до нього учасників спілкування – усіх осіб педагогічного процесу. На думку відомого психотерапевта К. Роджерса [331], здатність до діалогічного спілкування має психотерапевтичні властивості, сприяє психічному здоров'ю, урівноваженості та цілісності і відповідає принципам: конгруентності (лат. *congruentia* – відповідність, узгодженість; відповідність засобів спілкування реальним почуттям, істинним переживанням); сприйняття особистості партнера як певної цінності (довіра, безоцінне ставлення); сприйняття іншого учасника взаємодії як рівного, який має право на власну точку зору і рішення (мова не про фактичну рівність учителя та учня, а про рівність людей у їх людській суті); проблемний, дискусійний характер спілкування (сприйняття позицій, різних точок зору); персоніфікований характер спілкування (розмова від імені власного «Я»: «Я так думаю», «Я переконаний»).

Загалом для педагога володіння діалогічним спілкуванням сприяє подоланню шкільного фактора ризику, який викликається стресовою тактикою педагогічних впливів. Зокрема, для вчителя основ здоров'я діалогічне спілкування є основою впровадження інтерактивних технологій, зразком

спілкування, якому навчає зміст предмета в розділах, присвячених соціальній складовій здоров'я (у 5-6 класах – «Спілкування і здоров'я», у 6-7 класах – «Конфлікти і здоров'я», у 8-9 класах – «Рівноправне; ефективне спілкування»).

Суб'єкт-суб'єктне спілкування між учителем і учнем «є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [131, с. 884]. На заваді налагодженню діалогічному, суб'єкт-суб'єктному спілкуванню вчителя є його невміння актуалізуватися, що призводить до орієнтації на маніпуляцію. Маніпуляція спрямовується на досягнення своєї мети без врахування інтересів іншого, за його рахунок. Вона має духовний, психологічний вплив, припускає боротьбу. Актуалізація ж, як спосіб взаємодії, полягає у співробітництві, повазі до себе та до інших, намаганні об'єктивно, із взаємною вигодою до партнерів спілкування, вирішити проблему. Актуалізатор (поняття введене А. Маслоу), як людина, яка прислуховується до інших і враховує їх інтереси, прагне до самоактуалізації. Він чесний у своїх думках і діях, поважає гідність інших, переконливо передає свої думки і бажання, добре ставиться до людей і допомагає їм знайти власний шлях розвитку [30]. Самоактуалізація особистості проявляється через володіння вчителем такими якостями: довірливе ставлення до людей, впевненість у собі, нездатність до маніпулювання іншими, позитивна Я-концепція, контактність, які є ознаками вміння діалогічного спілкування.

Самоактуалізація особистості вчителя основ здоров'я, окрім розкриття вміння діалогічного спілкування, дає можливість проявити позитивні риси людської природи – творчість, альтруїзм, любов, дружбу, слугує взірцем для виховання, формування особистості учня, побудови системи стосунків між вчителем та учнем. Самореалізація особистості вчителя основ здоров'я – це самоактуалізація вчителя на діалог, на повагу до іншої людини (дитини), що забезпечує умови збереження складових здоров'я дитини.

Набуття вищих рівнів компетентності відбувається в процесі постійного осмислення, аналізу власної педагогічної діяльності, свого педагогічного досвіду. За допомогою педагогічної рефлексії здійснюється усвідомлення практики

діяльності, критичний аналіз і визначення шляхів конструктивного її вдосконалення. Педагогічна рефлексія визначає ставлення педагога до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Здатність порівнювати, зіставляти з оцінками інших учасників взаємодії допомагає педагогу усвідомити те, як він сприймається і оцінюється іншими учасниками педагогічного процесу [242, с. 49-50]. Тому третій показник критерію сформованості комунікативно-рефлексивних умінь визначено як *здатність до самоаналізу*, яка проявляється через самореалізацію педагога у самоосвітній та методичній діяльності, умінням приймати педагогічні рішення, створювати методичні надбання, задіювати професійне портфоліо.

Усі критерії та показники професійної компетентності вчителів основ здоров'я системно взаємодіють між собою, впливають один на одного, і тільки прояв їх у взаємній сукупності може свідчити про певний рівень професійної компетентності. Так, система цінностей розглядається за показником «наявність ціннісних установок на здоров'я» (з акцентом на ціннісне ставлення до здоров'я) критерію «умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» та показником «уміння діалогічного спілкування» критерію «сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (як визнання загальнолюдських цінностей для гармонійного життя, нездатності до маніпуляцій); здатність учителя до саморозвитку, як прояв показника «прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності», розкривається також показником «здатність до самоаналізу» через самореалізацію вчителя. Через уміння вчителя до цілепокладання, що перевіряється показником «компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я», забезпечується суб'єкт-суб'єктний підхід до учня, що є основою вмінь діалогічного спілкування, та належить до характеристики цього ж показника.

Усі показники відображають ступінь розвитку окремих компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Рівень кожного показника нами визначався за діагностичним інструментарієм (підібраними та модифікованими діагностиками, спеціально розробленими тестовими завданнями та анкетами) (додаток В.1).

Критерієм оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності

вчителів основ здоров'я є ступінь прояву кожного з показників професійної компетентності. Для цього показники критерію кожного компонента вимірювались за певною діагностикою, а рівні визначались шкалами. Рівень розвитку кожного компонента професійної компетентності вчителів основ здоров'я визначено за ступенями прояву показників кількісно: на низькому (рецептивному) рівні; на середньому (репродуктивному) рівні; на достатньому (продуктивному) рівні; на високому (творчому) рівні.

Рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я визначено, орієнтуючись на чотири рівні, що відображують розвиток досвіду учня з певного предмета у процесі навчання – учнівський, алгоритмічний, евристичний та творчий (за дослідженнями В. Беспалька [35]). Рівні формуються у процесі вирішення професійних задач, що різняться ступенем складності. Ці чотири рівні – послідовні фази формування майстерності, ієрархія рівнів засвоєння досвіду [35, с. 55-56].

Рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я знаходяться в межах: низький (рецептивний) рівень – від 0 % до 30% балів; середній (репродуктивний) рівень – від 31 % до 60 % балів; достатній (продуктивний) рівень – від 61 % до 80 % балів; високий (творчий) рівень – від 81 % до 100 % балів. Відповідно до розвитку компонентів ми описали рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (додаток В.2).

Низький (рецептивний) рівень розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я характерний для вчителів, які за шкалами оцінок показують низькі результати (від 0 до 30 % балів). Ціннісне ставлення до професії в учителів слабо виражене. Зовнішні негативні мотиви переважають зовнішні позитивні та внутрішні мотиви. Мотивація до професії вчителя та викладання предмета «Основи здоров'я» відсутня. Учителі незацікавлені в успішній діяльності з предмета. Саморозвиток не здійснюється, відсутня ініціатива, бажання долати перешкоди у навчально-виховному процесі з основ здоров'я. Ставлення до здоров'я, як до найбільшої цінності, учителями цього рівня не визнається. Уваги для його збереження і підтримки приділяється

недостатньо. Учителям властиве недостатнє володіння знаннями педагогіки, психології, методики, програмового матеріалу з основ здоров'я у рамках шкільної програми, а також теоретичною інформацією щодо сучасних технологій навчання. Учителі не знають необхідних нормативно-директивних документів, які стосуються вимог до основ здоров'я, не орієнтуються у доцільних технологіях викладання предмета. Необхідні вміння та навички для організації навчально-виховного процесу з предмета в учителів відсутні. Тому педагоги не виходять за межі традиційного навчання, спроби використання ними інноваційних технологій безуспішні. Учителі некомпетентні у сфері мотивації учнів до навчальної діяльності, цілепокладання навчального процесу ними не здійснюється. Позакласну роботу з предмета вчителі не ведуть, або ведуть окремими нечастими короткими акціями, до здоров'яспрямованих проєктів не залучені самі, і відповідно, не залучають до нього учнівський, педагогічний, батьківський колективи, громадськість. Організаторські та комунікативні здібності в учителів проявляються слабо. Властива безініціативність, самостійні рішення не приймаються. Учителі не вміють актуалізуватися, що проявляється порушенням діалогічного спілкування та схильністю до маніпуляції. Слабка пізнавальна активність учителів, відсутність плану чітких дій щодо розв'язання професійного завдання. Практично відсутнє бажання самовдосконалюватися, розвиватися, підвищувати фаховий рівень для забезпечення зростання рівня професійної педагогічної компетентності з основ здоров'я.

Середньому (репродуктивному) рівню розвитку професійної компетентності для вчителів основ здоров'я характерний прояв показників критеріїв, оцінений у межах 31 % – 60% балів. Ціннісне ставлення до професії в учителів цього рівня ситуативне, оскільки вмотивованість на професію вчителя здійснена через зовнішні позитивні мотиви та значну частку зовнішніх негативних мотивів і відсутність внутрішніх мотивів. Учителям властивий нереалізований саморозвиток, невпевненість в успіху, відсутність наполегливості у досягненні мети, слабо виражена ініціативність. Значущість ставлення до здоров'я в ієрархії цінностей не набула домінуючої позиції, тому й ставлення до власного здоров'я

неадекватне: його підтримці приділяється недостатньо уваги і, разом з цим, властивий певний рівень тривожності стосовно нього.

В учителів сформовані загальні теоретичні психолого-педагогічні, методичні знання, але нечітке володіння основами впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів в освіті, поверхнєве орієнтування в інтерактивних технологіях. Знання вікової психології дітей обмежені. Володіння інформацією про нормативно-директивні документи, які визначають вимоги до викладання основ здоров'я, є поверхневим. Підготовка з методики основ здоров'я вимагає значного вдосконалення. Учителі не знають можливостей ІКТ у навчально-виховному процесі з предмета. Фахові знання здоров'язбережувального змісту обмежуються шкільною програмою. Учителі володіють уміннями та навичками організації навчально-виховного процесу з основ здоров'я на основі традиційного навчання. Уміння та навички використання інноваційних технологій – інтерактивних, ІКТ несформовані. Методику розвитку життєвих навичок учителі використовують рідко. Мотивація навчальної діяльності безсистемна. Цілепокладанню у навчально-виховному процесі приділяється недостатня увага. Учителі періодично здійснюють позакласну роботу з формування навичок ЗСЖ, виконують здоров'яспрямовану проектну діяльність, але вона не стала системною. Педагогічну та батьківську громадськість до збереження і зміцнення здоров'я дітей не залучають, співпрацю з державними та неурядовими організаціями з превентивної освіти не налагоджено. Учителі не завжди слугують прикладом ЗСЖ. Організаторські та комунікативні здібності в учителів виражені недостатньо. Ініціативу вчителі проявляють ситуативно, самостійні рішення не приймають. Учителям властива несформована самоактуалізація, що проявляється недостатнім становлення діалогічного спілкування, орієнтацією на маніпуляцію. Самоосвітня діяльність та самовдосконалення тимчасові, відбуваються періодично. Учителі відчувають утруднення у прогнозуванні, проектуванні, самоаналізі власної професійної діяльності. Здобутки власного педагогічного досвіду мінімальні. У роботі МО виконують пасивну роль, власну педагогічну діяльність презентувати не готові.

Достатній (продуктивний) рівень розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я характерний для вчителів, показники у яких оцінено у відсотковому проміжку в 61 % – 80 % балів. Учителям властиве достатньо стійке емоційно-позитивне ставлення до професійної діяльності, до учнів. Внутрішні та зовнішні позитивні мотиви у вчителів переважають, зовнішніх негативних мотивів є незначна частка. У вчителів сформована мотивація до постійного підвищення майстерності, здійснення саморозвитку, вони налаштовані на успіх, виявлення ініціативи у педагогічному процесі, здійснення діяльності для досягнення мети. Для вчителів значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей висока, до власного здоров'я властиве адекватне ставлення; педагоги докладають зусилля для підтримки власного здоров'я, вибору здоров'язбережувальної поведінки, володіють певним рівнем тривожності стосовно власного здоров'я. Учителі володіють психолого-педагогічними знаннями, основами сучасних підходів в освіті, сутністю інтерактивних та здоров'язбережувальних технологій, знаннями механізму формування життєвих навичок учнів у навчально-виховному процесі з основ здоров'я, обізнані з нормативно-директивними документами, які визначають вимоги до викладання предмета; володіють методичними знаннями для доцільного конструювання навчальних занять, добору доречних технологій та методик; уміють використовувати ІКТ у навчально-виховному процесі; володіють знаннями змісту предмета «Основи здоров'я», валеологічними знаннями, знаннями з безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології людини.

Для учителів характерно володіння вміннями та навичками організації навчально-виховного процесу на засадах розвитку життєвих навичок учнів, застосування інтерактивних технологій, ІКТ з урахуванням особливостей навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів, забезпечення мотивації навчальної діяльності, здійснення цілепокладання. Учителі вміють викликати в учнів зацікавленість предметом «Основи здоров'я»; визначати перелік ЗУН, які необхідно сформулювати на уроці. Вони впроваджують пошукові форми роботи, враховують суб'єктивний досвід учнів, забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію, залучають учнів до процесу оцінювання, постановки цілей. Найвні

вміння та навички здійснювати позакласну роботу з предмета та проблем здоров'язбереження; беруть активну участь у проектах здоров'язбереження, здійснюваних ЗНЗ. Учителі вміло організовують педагогічну та батьківську громадськість на збереження і зміцнення здоров'я дітей, забезпечують співпрацю з державними та неурядовими організаціями щодо превентивної освіти. Подають приклад ведення ЗСЖ для учнів та педагогів. Учителі володіють організаторськими та комунікативними вміннями, необхідними для згуртування учнівського, педагогічного, батьківського колективів, проявляють активність у суспільній діяльності, здатні до прийняття рішень. Забезпечують позитивний емоційний клімат, підтримку учнів. Самоактуалізація вчителів на достатньому рівні, що сприяє володінню діалогічним спілкуванням. Педагогам властива позитивна Я-концепція. Учителі здійснюють самоосвіту, визначають цілі для самовдосконалення, схильні до самоаналізу, узагальнення та презентації надбань власного педагогічного досвіду, залучені до діяльності МО з предмета.

Високий (творчий) рівень розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я притаманний учителям, показники критеріїв у яких проявляються відсотковим проміжком від 81 % до 100 % балів. Учителі володіють яскраво вираженим ціннісним ставленням до педагогічної професії та мотивацією до діяльності з переважанням внутрішніх мотивів над зовнішніми позитивними і зовнішніми негативними. Провідним мотивом діяльності виступає потреба в професійній досконалості, що супроводжується активним саморозвитком учителя, прагненням до самореалізації, успіху у викладанні основ здоров'я, ініціативності. Притаманна висока значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, адекватне ставлення та рівень тривожності щодо власного здоров'я, володіння знаннями, необхідними для його збереження, підтримання стану. Вони володіють мотивацією до вибору здоров'язбережувальної поведінки та ведення ЗСЖ.

Учителі досконало володіють психолого-педагогічними знаннями, знаннями сучасних підходів в освіті (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного), інноваційних технологій (інтерактивних, ІКТ, здоров'язбережувальних), психологічних особливостей вікового розвитку дитини,

необхідних нормативно-директивних документів та вміють використовувати їх у діяльності. Педагоги мають ґрунтовну методичну підготовку, яка забезпечує науково-дослідний характер навчальної діяльності, що дозволяє конструювати початкові заняття, добираючи доцільні технології та методики. Учителі досконало знають зміст предмета «Основи здоров'я», володіють валеологічними знаннями, знаннями безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології людини. Досконало володіють вміннями та навичками організувати навчально-виховний процес з основ здоров'я з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів; вміннями формувати життєві компетентності учнів на засадах розвитку життєвих навичок, їх мотивацію до засвоєння знань про здоров'я та дбайливе до нього ставлення, визнання найбільшою цінністю. Учителі зацікавити учнів предметом; визначають перелік базових ЗУН, які необхідно сформувати під час навчання; здатні до цілепокладання – уміння перевести тему уроку в педагогічну задачу; ставлять перед учнями обґрунтовані, особистісно значущі цілі навчання. Учителям властиво при викладанні робити опір на суб'єктивний життєвий досвід учнів, організувати навчальний процес на суб'єкт-суб'єктній основі, залучати учнів до процесу постановки мети і завдань, пошуку рішень, поєднання методів педагогічної оцінки, взаємооцінки та самооцінки учнів. Учителі створюють різні моделі здійснення системної превентивної освіти в ЗНЗ та керівництво нею. Володіють вміннями та навичками спрямовувати спільні зусилля учнівського та педагогічного колективу, сім'ї, громадськості на збереження і зміцнення здоров'я дітей, забезпечувати співпрацю з державними та неурядовими організаціями щодо превентивної освіти, формування навичок ЗСЖ. Учителі самі є прикладом ЗСЖ.

Учителі володіють досконалими вміннями міжособистісної комунікації та взаємодії (організаторськими та комунікативними), знаходження різних методів для співпраці в колективі, аргументації власних переконань, інтеграції раціональних ідей. Проявляють гуманістичні позиції, забезпечують позитивний емоційний клімат, підтримку педагогів та учнів. Самоактуалізація педагогів на високому рівні. Здатні до співробітництва, забезпечення діалогічного спілкування, володіння позитивною Я-концепцією. Учителі цього рівня виявляють

постійне прагнення до самоосвітньої діяльності, творчого пошуку, самовдосконалення, саморозвитку, самоаналізу, здатні ділитися своїм досвідом, знаннями, уміннями, цим самим підвищуючи рівень свого професіоналізму. Зростання педагогічної майстерності відображається на результатах діяльності. Створюють власні методичні розробки. Керують колективними формами методичної роботи шкільного та районного (міського) МО учителів з предмета.

Розроблення критеріїв та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я дозволило: *по-перше*, обґрунтувати досліджуване поняття («професійна компетентність учителя основ здоров'я») через критеріально-показникову характеристику; *по-друге*, аргументувати об'єктивну потребу у визначенні критеріїв та показників до кожного компонента, зокрема для: мотиваційно-ціннісного – критерій «умотивованість на професію вчителя основ здоров'я», показниками якого є: наявність професійних мотивів; прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності; наявність ціннісних установок на здоров'я; когнітивного – критерій «сформованість системи фахових знань» (показник – фахові знання); операційно-діяльнісного – критерій «сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» (показники – компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я; здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я); комунікативно-рефлексивного – критерій «сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (показники – комунікативні та організаторські здібності; уміння діалогічного спілкування; здатність до самоаналізу); *по-третє*, дослідити евристичний потенціал обґрунтованих рівнів розвитку компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я (низький (рецептивний), середній (репродуктивний); достатній (продуктивний); високий (творчий)); *по-четверте*, систематизувати діагностичні методики оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я на КЕ (констатувальному етапі експерименту) та ФЕ.

2.4. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти

Серед практичних аспектів, що постають у контексті дослідження розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО, одним із центральних і найвагоміших є виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов, котрі забезпечують процес розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО. Актуальність цього питання та дослідницькі пошуки вчених-педагогів з проблеми розроблення організаційно-педагогічних умов реалізації моделей досліджуваних явищ в освіті [86; 130; 137; 265; 344 та інші], стали практичним підґрунтям та джерелом для аргументації виявлених у дослідженні умов.

«Умова» у словниках трактується, як «необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь» [76, с. 1506]; обставина, від якого щось залежить; дані, вимоги, з яких слід виходити; обстановка, в якій відбувається, здійснюється що-небудь [260].

Поняття «педагогічні умови» не має у науковій педагогічній літературі єдиного визначення і трактується дослідниками, як: О. Єжовою – «педагогічні умови – це основа залучення факторів для ефективної освітньої діяльності та досягнення поставленої мети» [137, с. 193]; Г. Богдановою – «важливі чинники, які сприяють розвитку професійної компетентності...» [47]; О. Войцехівським – «... обстановка або обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [86].

Означені нашим дослідженням «організаційно-педагогічні умови» охоплюють також термін «організація». За словниками, «організація» – це «дія за значенням «організувати», «організовувати»; особливості будови чого-небудь; структура; комплекс заходів, зміст яких полягає в координації дій окремих елементів системи» [76, с. 853]; «організовувати» – «створювати, засновувати що-

небудь, залучаючи до цього інших, спираючись на них; забезпечувати, влаштовувати що-небудь, вишукуючи для цього необхідні можливості; згуртовувати, об'єднувати кого-небудь із певною метою; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь» [76, с. 853]; заснувати; підготувати, налагодити; об'єднати; упорядкувати; влаштувати [260]. Отже, застосування організаційного аспекту в педагогічних умовах посилює структурування та систематизацію досліджуваних процесів із метою їх ефективності.

Отже, організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти визначаємо як *сукупність взаємопов'язаних оптимальних обставин для реалізації змісту післядипломної освіти вчителів, використання доцільних форм, методів і засобів діяльності, які структурують та систематизують діяльність (викладачів, методистів, учителів) на: підвищення мотивації до здоров'яспрямованої діяльності та викладання предмета «Основи здоров'я»; оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками навчання здоров'ю, здатністю до самовдосконалення.*

Ураховуючи методологічні підходи, принципи, компоненти об'єкта нашого дослідження, методом експертних оцінок було визначено такі організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я: організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів основ здоров'я; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу.

Організаційну модернізацію підвищення кваліфікації вчителів розглядаємо як зміну системи підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, спрямовану на реалізацію потреби з підготовки професійно-компетентного вчителя основ здоров'я. Викликана ця необхідність особливістю самого навчального предмета, який, по-перше, є новим, і вчителі тільки починають набувати компетентностей, необхідних для його викладання; по-друге, викладання предмета наперед

передбачалось нефахівцями, оскільки педагогічні ВНЗ тільки розпочали підготовку відповідних спеціалістів, по-третє, результатом навчання з предмета є розвиток ключової здоров'язбережувальної компетентності, отже, необхідно перебачити вихід на рівень діяльності всього навчального закладу, коли її розвиває саме навчальне середовище.

За словниками, модернізація – це «зміна, удосконалення ..., що відповідає сучасним вимогам», модернізувати – «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків» [76, с. 683]; «здійснюючи вдосконалення, зробити (робити) відповідним сучасним вимогам» [260].

Вимоги щодо змін задля удосконалення процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я окреслені метою дослідження і полягають у розвитку кожного її компонента. Організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я здійснюється введенням нової структурної інституції Лабораторії, яка здійснює науково-методичний супровід педагогічної діяльності вчителя основ здоров'я. Щодо останнього у дослідженні виходили із позиції Т. Сорочан [366], а саме: модернізація методології системи ППО полягає у необхідності реалізації потреби сучасного вчителя в науково-методичному супроводі його педагогічної діяльності. Основою для нього є «збагачення власного досвіду гуманістичними цінностями, сучасними ефективними технологіями спілкування з учнем у системі суб'єкт-суб'єктних відносин тощо» [366, с. 12]. Здійснюється супровід в андрагогічному циклі, що охоплює курси підвищення кваліфікації, міжкурсний період та самоосвіту [366, с. 15]. Особливістю регіональних ОІППО, з поміж іншого, Т. Сорочан [366] визначає їх взаємодію по вертикалі з РМК (ММК) та МО учителів, що сприяє повнішому задоволенню практичних запитів окремих педагогів, індивідуалізації і диференціації післядипломної освіти. Отож, організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я реалізована на рівнях – обласному, районному, ЗНЗ.

Щорічним планом роботи Лабораторії передбачено виконання певних видів робіт з актуальних питань розвитку здоров'яспрямованої освіти в регіоні та здійснення розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я як основних її суб'єктів. У Положенні про районний (міський) методичний кабінет (центр) зазначено, що науково-методичне забезпечення методичних кабінетів, які організовують науково-методичну роботу, підвищення кваліфікації, професійного рівня педагогів і розвиток їхньої творчої ініціативи у міжкурсовий період, здійснюють інститути ППО [307]. Як основа, вертикальна схема взаємодії навчально-методичного відділу післядипломної освіти (Сумський ОІППО – РМК (ММК) відділів (управлінь) освіти) [250] стала підвалиною розробленої схеми вертикальної взаємодії у здійсненні науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти: Лабораторія – РМК (ММК) (методисти основ здоров'я та здоров'язбережувальної діяльності) – районні (міські) МО учителів основ здоров'я (керівники) – ЗНЗ (Школи (Центри) здоров'я в них) (рис. 2.5).

Науково-методичний супровід виконує різноманітності функції, співвіднесені у дослідженні з формами та методами роботи Лабораторії та координуваних нею ланках. Серед функцій науково-методичного супроводу [250; 443] для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти першорядними є: *діагностична* – виявлення здобутків та проблем у діяльності вчителя, які розкриваються під час методичних тижнів, через власне професійне портфоліо, під час атестації; *проектна* – побудова діяльності за принципами проектної технології; участь учителів у проектах «Школа сприяння здоров'ю», «Школа, дружня до дитини», «Захисти себе від ВІЛ»; *плануючо-моделююча* – встановлення сучасних відносин між суб'єктами освітнього процесу через спільне планування заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів, підпорядкування їх моделі сучасного навчального закладу як школи сприяння здоров'ю (через наради, спілкування електронною поштою, моделювання у ЗНЗ Шкіл (Центрів) здоров'я); *організаційно-координаційна* –

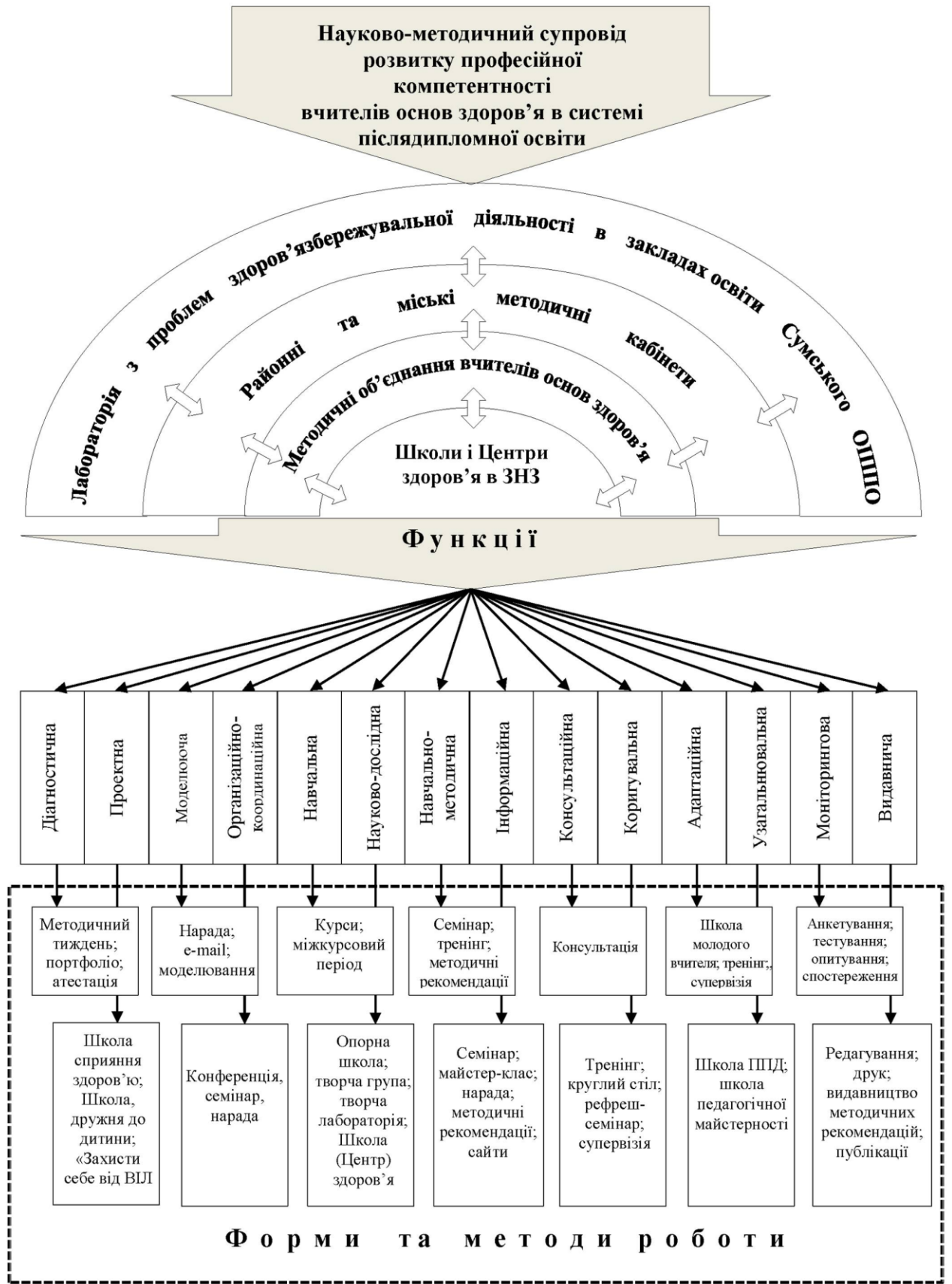


Рис. 2.4. Схема вертикалі взаємодії науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

удосконалення структури методичної роботи, її змісту відповідно до сучасних вимог до освітнього процесу з основ здоров'я, взаємодія та координація методичної діяльності за ієрархією (через науково-практичні конференції, семінари, наради); *навчальна* – поглиблення і розвиток ЗУН учителів основ здоров'я, необхідних для розвитку їх професійної компетентності, на курсах підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період; *науково-дослідна* – організація спільної роботи з науково-дослідними лабораторіями, ВНЗ, медичними закладами у проведенні дослідно-експериментальної діяльності, наданні підтримки вчителям та керівникам у впровадженні інновацій, всеукраїнських проектів, експериментів (створення опорних шкіл, творчих груп, творчих лабораторій, Шкіл (Центрів) здоров'я); *навчально-методична* – спрямування методичних заходів на здобуття нових ЗУН, розвиток складових професійної компетентності вчителів основ здоров'я (семінари, тренінги, щорічні методичні рекомендації); *інформаційна* – надання вчителям необхідної інформації щодо основних напрямів розвитку освіти, програм, нових педагогічних технологій через семінари, майстер-класи, наради; методичні рекомендації, сайти (Сумського ОШПО, відділів (управлінь освіти)); *консультаційна* – надання допомоги вчителю у вирішенні будь-яких питань розвитку професійної компетентності, сприяння подоланню труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішній діяльності; *коригувальна* – зміна застарілих методик на інноваційні технології, необхідні для викладання основ здоров'я (тренінги, круглі столи, рефреш-семінари, супервізія); *адаптаційна* – узгодження очікувань, можливостей і готовності вчителя до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховному процесі з основ здоров'я в умовах трудової діяльності (Школа молодого вчителя, тренінги, супервізія); *узагальнювальна* – виявлення, вивчення й оцінювання результативності інноваційної діяльності вчителів основ здоров'я, узагальнення і поширення, створення системи стимулювання діяльності вчителів, їх професійного зростання (Школи ППД, Школи педагогічної майстерності); *моніторингова* – відстежування рівня розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я через анкетування, тестування, опитування, спостереження; *видавнича* – редакційно-видавнича

діяльність (редагування, друк, видавництво методичних рекомендацій, публікації на сайтах, у обласній педагогічній пресі, учителів і методистів – у місцевій пресі).

Суттєву модернізацію підвищення кваліфікації здійснено шляхом впровадження експрес-курсів, метою яких є підготовка вчителів до викладання основ здоров'я за методикою розвитку життєвих навичок; впровадження інтерактивних технологій викладання та навчання основам здоров'я.

Серед основних форм науково-методичної роботи, здійснюваних Лабораторією, – проведення науково-методичних, науково-практичних семінарів, нарад, науково-практичних конференцій, круглих столів, майстер-класів, діяльність творчої групи, вивчення та узагальнення ППД, проведення всеукраїнських конкурсів навчальних закладів з проблем здоров'яспрямованої діяльності. Свою діяльність Лабораторія координує з методистами основ здоров'я РМК (ММК) та керівниками районних (міських) МО з основ здоров'я. Водночас у районах та містах РМК (ММК) організують методичну роботу з учителями у формах діяльності МО учителів основ здоров'я. МО працюють над актуальними науково-методичними проблемами, що сприяють розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Форми роботи РМК (ММК), районних (міських) МО: творчі групи, які працюють над науково-методичними проблемами; семінари різних типів (методичні, практичні, проблемні, постійно-діючі, рефреш (з англійської «*refresh*» – «оновлення; повторити, освіжити в пам'яті»), на яких на новому рівні розглядаються питання застосування інтерактивних технологій та освіти на основі розвитку життєвих навичок, актуальні питання методичної, педагогічної діяльності; науково-практичні конференції із залученням науковців, лікарів, представників соціальних служб та громадських організацій; тренінги, майстер-класи, Школи (молодого вчителя, ППД, педагогічної майстерності), які ведуть досвідчені вчителі; районні (міські) етапи конкурсів та оглядів (моделі сучасного навчального закладу – школи сприяння здоров'ю, школи, дружньої до дитини); різноманітні форми здійснення превентивної освіти в ЗНЗ; власне професійне портфоліо вчителя як управління самоосвітою вчителів основ здоров'я.

Районні (міські) МО, взаємодіючи по вертикалі із ЗНЗ, РМК (ММК), координують системну здоров'яспрямовану діяльність учителів основ здоров'я, педагогічних колективів ЗНЗ. Через створені у ЗНЗ Школи (Центри) здоров'я формуються моделі сучасного навчального закладу – школи сприяння здоров'ю, головними завданнями яких є впровадження інноваційних проєктів здоров'яспрямованого змісту в практику навчально-виховної діяльності закладу. У ході проведення експериментальної роботи мережа шкіл сприяння здоров'ю в Сумській області збільшилась: у 2006 р. Шкіл здоров'я було 4, у 2012 р. – 216.

На кожному етапі андрагогічного циклу значущим елементом для професійного розвитку вчителів основ здоров'я є організація керованого самонавчання, самоосвіти та самовдосконалення, що забезпечує неперервне фахове вдосконалення, зорієнтовує вчителів на системний процес поповнення професійно значущих ЗУН, стимулює до пізнавальної активності, слугує запорукою свідомої мотивації фахівця до розвитку професійної компетентності. Реалізація самоосвіти вчителем основ здоров'я здійснюється через: виявлення здібностей, ціннісних орієнтацій та напрямів, перспектив особистого зростання, чинників, що перешкоджають навчання, розвитку і саморозвитку педагога; створення особистої позитивної «Я-концепції»; інноваційний підхід до розвитку професійної компетентності як у курсовий, так і міжкурсний період [351]; рефлексію і аналіз власної діяльності через створення власного професійного портфолію, карту та шкалу професійного зростання; виявлення та впровадження продуктивних технологій навчання й виховання; аналіз відкритих уроків, складання плану самовдосконалення професійної компетентності; створення вчителем банку власних розробок (уроків, позакласних заходів, сценаріїв, технологій); цілеспрямовану систематичну роботу над методичною темою; акумуляцію і застосування на практиці результатів інноваційного педагогічного досвіду; кооперативну професійну взаємодію з колегами; оприлюднення індивідуальних наробок на методичних заходах; наставництво. Орієнтовні завдання для самоосвіти визначались технологічною картою експрес-курсів.

Професійне портфоліо вчителів основ здоров'я застосовано як сучасну форму презентації свого професіоналізму, з метою позиціонування себе серед колег, керівників освіти. Для останніх вони слугують формою оцінювання педагогічної, науково-методичної, здоров'яспрямованої діяльності вчителя основ здоров'я. Портфоліо передбачає: добір матеріалів власного педагогічного досвіду, осмислення вчителем власних дій, аналіз їх результативності у власних та учнівських досягненнях. Апробована вчителями та методистами складова портфоліо – «Карта професійного зростання вчителя основ здоров'я» та їй відповідна «Шкала професійного зростання вчителя основ здоров'я» візуалізує професійні здобутки вчителя, за якими педагог робить висновки про рівень власної професійної компетентності. Карти та Шкали несуть узагальнюючий зміст, тому доцільні для систематизації професійних надбань учителя в міжтестастаційний період для подальшої презентації в період атестації; у процесі вивчення та узагальнення його педагогічного досвіду. На сайті Сумського ОППО [212] розміщено зразок-шаблон власного професійного портфоліо вчителя основ здоров'я, приклади учительської карти та шкали професійного зростання.

Наступну організаційно-педагогічну умову – *структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів основ здоров'я* – розглядаємо як змістове наповнення впроваджуваних нами форм і методів роботи, спрямованих на розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

У розумінні поняття «зміст підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я» виходимо з такого трактування: науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує рівень професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Щодо поняття «структурування змісту», то науковці по-різному підходять до вирішення цієї проблеми. На думку А. Сохора [373, с. 16], структурування – спосіб стійкого поєднання, взаємовпливу елементів цілісних систем. В. Краєвський, І. Лернер [390] вважають, що у структуруванні змісту навчального матеріалу є: етапність (розчленування навчального матеріалу на частини); обмеження (кожна виділена частина повинна

являти собою порівняно закінчену єдність – смислову та логічну); зв'язок нового з уже відомим; виділення найважливішого у навчальному матеріалі; дидактична цінність. Отож, структурування змісту підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я розуміємо як визначення логічної структури у формуванні та систематизації змісту, тобто упорядкування, яке пов'язане з виділенням відповідних для цього змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними.

Для структурування змісту підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я у *курсний період*, окрім традиційних форм – очної та очно-дистанційної – впроваджено інноваційну форму курсів – експрес-курси. У словниках перша частина складних слів «експрес-...» означає «миттєвий, терміновий» [361].

Упровадження експрес-курсів за програмою «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок» (додаток Г.1) для вчителів основної школи ЗНЗ здійснено з метою освоєння «одиниць навчального матеріалу», які використовуються у структуруванні змісту як домінуючі. Під одиницею навчального матеріалу розуміють таку його частину, зміст якої достатній для того, щоб внести ряд завдань або вправ для закріплення і засвоєння відповідної навчальної інформації, що відповідає логіці навчального предмета. Логіка навчального предмета дає змогу через предметний зміст об'єднати завдання щодо засвоєння знань у відрізьку (одиниці) навчального матеріалу чи теми і в необхідній послідовності організувати на матеріалі цих знань засвоєння навичок і вмінь загального характеру. Структурований зміст експрес-курсів учителів основ здоров'я представлено у змісті програми, де одиниці навчального матеріалу включено в обсяг знань та вмінь.

Становлення районних (міських) МО вчителів основ здоров'я Сумської області, на які покладалось завдання розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у міжкурсний період, відбулось у процесі діяльності *обласної творчої групи* з теми «Форми і методи роботи МО з основ здоров'я як умова зростання професійної компетентності вчителів та ефективного викладання предмета в ЗНЗ» (2008-2011 рр.). Науковий консультант творчої групи – О. Єжова, доцент кафедри валеології інституту фізкультури Сумського

державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, канд. біологічних наук; її члени – методисти РМК (ММК) та керівники районних (міських) МО з основ здоров'я. Реалізація мети налагодження методичної роботи з основ здоров'я у районах та містах для підвищення кваліфікації вчителів у міжкурсовий період, координування самоосвіти сприяла процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в післядипломній освіті через методичну роботу.

Для розв'язання завдань структурування змісту підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я у *міжкурсовий період* було сплановано і зреалізовано систему практикозорієнтованих міжкурсових обласних та районних (міських) заходів, спрямованих на роботу з РМК (ММК) та районними (міськими) МО учителів основ здоров'я: творчі групи, конференції, науково-методичні та науково-практичні семінари.

Проаналізувавши проблемні теми всіх 25-ти районних (міських) МО вчителів основ здоров'я у 2008-2009 навчальному році, виявлено, що вони спрямовуються на: навчально-виховний процес з предмета «Основи здоров'я» – у 18 МО (72 %); формування ЗСЖ учнів, їх ціннісного ставлення до здоров'я – 22 МО (88 %); формування здоров'язбережувальної компетентності учасників навчально-виховного процесу – 8 (32 %). У той же час, на готовність учителя основ здоров'я до викладання предмета, розвиток його професійної компетентності спрямували свою діяльність лише шість МО (24 %). Координація діяльності МО допомогла визначитись із пріоритетами в методичній роботі. З 2009-2010 навчального року науково-методичні проблеми зорієнтовані на: розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я; впровадження інноваційних технологій у практику роботи вчителів; забезпечення системної здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі; у викладанні основ здоров'я використовувати його можливості для мінімізації впливу шкільних факторів ризику; сприяння самореалізації вчителів засобами власного портфолію.

Зміст діяльності в ЗНЗ Шкіл (Центрів) здоров'я спрямований на формування в усіх учасників навчально-виховного процесу необхідних ЗУН збереження та розвитку індивідуального здоров'я, ставлення до здоров'я як до

цінності, а також створення комфортного освітнього середовища для розвитку фізично, духовно і психічно здорової, адекватно соціалізованої особистості. Програмами діяльності ЗНЗ передбачена особлива увага якості навчально-виховного процесу з основ здоров'я та здоров'яспрямованих курсів варіативної складової. Це вимагає належного рівня професійної компетентності вчителів основ здоров'я та створення умов у ЗНЗ з її розвитку.

Ще однією значущою організаційно-педагогічною умовою розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти є *застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу*. Вагомість цієї умови пояснюється як парадигмальними змінами в освіті (особистісно орієнтоване навчання), так і методологічними засадами вивчення предмета «Основи здоров'я» (вимоги до інтерактивного вивчення предмета). Сутнісно ця умова реалізована у: змісті експрес-курсів (через освоєння інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я як одиниць навчального матеріалу); структурній організації підвищення кваліфікації на рівні курсового та міжкурсівського навчання (через інтерактивні технології післядипломної освіти).

Ми виходимо з розуміння інтерактивних технологій післядипломної освіти як «технологій навчання, які забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Інтерактивні технології конструюються викладачем-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які якнайкраще забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого. Технологічні засоби навчання повинні бути інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини» [359, с. 43].

Навчально-тематичним планом (додаток Г.1) передбачено впровадження 14 навчальних занять, тематика яких відповідає сучасним вимогам до предмета «Основи здоров'я», запитам та потребам слухачів, виявленими під час КЕ. Залучення вчителів – слухачів курсів як активних рівноправних партнерів у навчанні підтримується використанням «Технологічної карти експрес-курсів «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»» (додаток Г.2). «Технологічність» даного засобу навчання вчителів на курсах полягає у використанні елементів інтерактивної технології, представлених в активних формах і методах навчання – особистісно орієнтованих, інтерактивних, проектних, кооперативного навчання.

Активні форми і методи навчання, які використовуються на всіх, визначених навчально-тематичним планом, навчальних заняттях, підібрано з метою інтерактивної реалізації кожного етапу заняття, що здійснюється у спільній навчальній діяльності слухачів курсів (учасників тренінгу). Кожного навчального дня у змісті тренінгу опрацьовуються певні навчальні теми.

Засвоєння інтерактивних технологій проведення уроків з основ здоров'я вчителями може вважатись ефективним, якщо вони зможуть самостійно сконструювати урок за інтерактивними технологіями та презентувати його перед колегами. Розроблення уроку відбувається за допомогою технології «Конструктор уроку-тренінгу з основ здоров'я» (додаток Г.3), презентованої вчителям на тренінгу. «Конструктор» – це «набір частин і деталей, з яких діти будують іграшкові споруди або складають різні прилади» [76, с. 567]. Конструктор уроку-тренінгу з основ здоров'я створений за технологією, запропонованою А. Гіном [92, с. 69-72], як морфологічна таблиця, де графу «Етапи уроку» співвіднесено з різними елементами інтерактивної технології, представлених в активних формах і методах, зафіксованих у графах (у нас їх 15). У процесі самоосвіти, здобуваючи досвід, учителі заповнюють конструктор власними наробками, надбаннями і називають «Мій конструктор уроку-тренінгу з основ здоров'я».

На експрес-курсах конструювання вчителем уроку-тренінгу передбачає самостійну підготовку плану-конспекту уроку з основ здоров'я та його 20-

хвилинну презентацію. Допомога вчителям у підготовці уроків надається шляхом коучингу – методу особистісного впливу. «Коучинг – це процес виявлення цілей людини та вироблення оптимальних шляхів їхнього досягнення» [376, с. 85]. Мета коучингу в освіті – допомоги людині навчатися активно й свідомо, підтримувати її наміри для самостійного здобуття знань. Глибинні основи коучингу базуються на психологічних принципах та моделях. Людина починає розуміти та осмислювати власні величезні можливості, які вона, за достатньої мотивації, може успішно реалізувати у діяльності [376, с. 85]. Коучинг як метод професійного навчання педагогів – це співпраця вчителів, яка полягає у спостереженні та обговоренні професійної діяльності колег з метою надання вчителю допомоги у проведенні аналізу власної педагогічної діяльності [467, с. 366].

Конструювання та презентацію вчителями уроку-тренінгу з основ здоров'я з використанням методики коучингу проведено у три етапи: 1) попереднє обговорення з вчителем плану уроку із зазначенням навчальних цілей, очікуваних результатів, методів, засобів, організаційних форм групової роботи учнів, оцінювання їх діяльності за системою спонукаючих до роботи запитань: Що саме необхідно робити? Навіщо це потрібно? Як ви це будете формулювати? З чого Ви розпочнете? Як це виглядатиме? Які вправи передбачають формування життєвих навичок? Що Ви спроектуєте для об'єднання та роботи учнів у групах? Якими будуть показники засвоєння знань учнями? Як ви дізнаєтесь про те, що досягли бажаного? Що конкретно слід робити? Які можливі перешкоди на цьому шляху?; 2) спостереження за вчителем під час презентації уроку, що здійснюється малою творчою групою слухачів курсів, включення вчителів у навчальний процес у ролі учнів; 3) обговорення результатів спостереження у формі рефлексивного діалогу за запитаннями: як, на Вашу думку, пройшов урок? Чи досягнуто поставлених цілей? Які зміни в план доводилось вносити? Що, на Вашу думку, необхідно змінити чи покращити? Чому Вас навчив такий вид діяльності?

Успішність коучингу зумовлена взаємною підтримкою коуча та вчителів, засобами і стилем спілкування. Уміння, засвоювані вчителем, набуваються самостійно, а не нав'язуються коуч-викладачем, роль якого лише стимулювати

пізнавальну діяльність учителя. Тому кінцевою метою коучингу є підвищення ефективності виконання навчального завдання [376, с. 89].

Особливу роль у становленні тренерських навичок учителів відіграє супервізія їхньої діяльності викладачами-андрагогами, яка є завершальним етапом підготовки вчителя з методики викладання основ здоров'я.

У міжкурсовий період інтерактивні технології вивчення методики та викладання основ здоров'я застосовуються у різних формах методичної роботи, демонструються вчителями на відкритих уроках. Практично відпрацьовуються тренінги, метод проектів, дискусії, дебати, кейс-метод, рольові ігри, тріади, взаємонавчання, технології «Акваріум», «Мозаїка», «Карусель», «Дерево рішень», «Кожен вчить кожного», «Складання асоціативних схем», «Малюй / пиши» та інші. Супервізорство досвідчених педагогів-тренерів допомагає становленню майстерності вчителів з методики викладання уроків основ здоров'я.

При навчанні учнів основам здоров'я особливої уваги заслуговує кейс-метод (від англійського «case» – ситуація; case-study – «аналіз ситуації») – проблемно-пошуковий метод навчання через аналіз типізованих ситуацій, оскільки практично на кожному занятті з виробленням певної життєвої навички аналізуються ситуації з реального життя.

Отже, означені організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО є мінімальними та достатніми, їх системна взаємодія забезпечує:

а) на обласному, районному, шкільному рівнях організаційну модернізацію підвищення кваліфікації вчителів та науково-методичний супровід в андрагогічному циклі як безперервність розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у період проходження експрес-курсів, організації методичної роботи в міжкурсовий період, самоосвітньої діяльності педагогів;

б) структурування змісту підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті відповідно до запитів і потреб педагогів. Завдяки цьому вчителі набувають компетентностей, що відповідають нормативним вимогам до: здійснення навчально-виховного процесу з предмета;

організації методичної діяльності вчителя основ здоров'я; реалізації завдань упровадження системної здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ;

в) реалізацію особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів в освіті і навчанні з предмета через упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес з методики викладання основ здоров'я. Освоєння інтерактивних технологій вивчення предмета розвиває здатність учителів та учнів до самоактуалізації, співробітництва, формує вміння діалогічного спілкування, життєві навички безпечної для життя і здоров'я поведінки, розвиває здоров'язбережувальні компетенції учасників навчально-виховного процесу.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано концептуальні засади організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, для чого проаналізовано процес підвищення кваліфікації як складову системи ППО учителів основ здоров'я, розроблено андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, критерії, показники, рівні їх розвитку.

1. У процесі концептуалізації проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я доведено, що післядипломна освіта в Україні досліджується в контексті європейського терціарного підходу (науково-освітній простір системи післядипломної педагогічної едукції створюється відповідно до європейських норм та Національної рамки кваліфікацій) та традиційно сформованої вітчизняної дослідницької позиції про післядипломну освіту як спеціалізоване «вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних ЗУН або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду», що включає в себе спеціалізацію, перепідготовку, стажування та підвищення кваліфікації. Визначено та обґрунтовано структуру процесу підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, здійснюваного у

курсний (форми – очна, очно-дистанційна, експрес-курси) та міжкурсний (методична робота) періоди (основні принципи функціонування, цілі, багатоланцюгова система: Лабораторія; РМК (ММК); районні (міські) МО учителів основ здоров'я; Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ).

2. Розроблено та теоретично обґрунтовано андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти через виділення в освітньому просторі системи взаємопов'язаних і взаємозалежних складників: мети, принципів, підходів, компонентів, етапів, періодів, форм і методів, критеріїв, рівнів розвитку, організаційно-педагогічних умов. Створено концептуальне графічне зображення моделі та системно описано компоненти розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в чотирьох блоках – мотиваційно-цільовому (соціальне замовлення на компетентного вчителя основ здоров'я, професійні потреби особистості вчителя, компетентнісний підхід до основ здоров'я), концептуальному (підходи, принципи, компоненти досліджуваного об'єкта), змістово-процесуальному (умови здійснення та сутність досліджуваного процесу, здійснюваного в різні періоди ППО освіти вчителів основ здоров'я), результативному (критерії та рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; результату, який засвідчує досягнення мети моделі).

3. Розроблено та обґрунтовано критеріально-показникову характеристику для виявлення рівнів розвитку кожного компонента професійної компетентності вчителів основ здоров'я, зокрема для: мотиваційно-ціннісного компонента – критерій «умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» з показниками: наявність професійних мотивів; прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності; наявність ціннісних установок на здоров'я; когнітивного компонента – критерій «сформованість системи фахових знань» із показником – фахові знання; операційно-діяльнісного компонента – критерій «сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» з показниками: компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я; здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я; комунікативно-

рефлексивного компонента – критерій «сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» з показниками: комунікативні та організаторські здібності; уміння діалогічного спілкування; здатність до самоаналізу.

4. Досліджено рівні розвитку компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я: низький (рецептивний), середній (репродуктивний); достатній (продуктивний); високий (творчий), до яких систематизовано діагностичні методики оцінювання на КЕ та ФЕ.

5. Виявлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, створення яких в системі післядипломної освіти вчителів основ здоров'я забезпечує розвиток їх професійної компетентності: організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів через науково-методичний супровід Лабораторії в андрагогічному циклі (експрес-курси, організація методичної роботи в міжкурсовий період, самоосвітня діяльність педагогів); структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу, що розвиває здатність учителів та учнів до самоактуалізації, співробітництва, формує вміння діалогічного спілкування, життєві навички безпечної для життя і здоров'я поведінки, розвиває здоров'язбережувальні компетенції.

Основні результати розділу відображено в публікаціях автора [403-405; 407; 408; 410; 412-415; 417; 481].

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА АНАЛІЗ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ

3.1. Зміст і організація експериментальної перевірки рівня розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

Дослідно-експериментальна робота з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти розпочата в 2008 р. і здійснювалась у чотири етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний та узагальнювальний (табл. 3.1). Кожен етап передбачав вирішення певних завдань та застосування різноманітних методів педагогічного дослідження, що відповідали завданням нашого дослідження.

Таблиця 3.1

Етапи дослідно-експериментальної роботи

Термін	Етап	Зміст роботи
2008-2010	Підготовчий	Виявлення протиріч, які потребують розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, аналіз вирішення проблеми у педагогічній теорії та практиці; обґрунтування актуальності та мети дослідно-експериментальної роботи; визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження
2010-2011	КЕ	Розроблення та обґрунтування андрагогічної моделі, виявлення, обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; підбір та розробка діагностувальних методик для перевірки їх ефективності; аналітична діяльність (кадрового складу вчителів основ здоров'я у ЗНЗ; управлінських рішень управлінь (відділів) освіти; навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації); діагностування суб'єктів освітнього процесу; констатування рівня розвитку професійної компетентності в учителів основ здоров'я ЕГ та КГ
2011-2013	ФЕ	Реалізація організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти; експериментальна перевірка їх ефективності
2014	Узагальнювальний	Створення методичних рекомендацій з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

Серед них – *теоретичні методи* (аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння, класифікація, моделювання); *емпіричні методи* (анкетування, розв’язання навчально-професійних задач, тестування, педагогічне спостереження, метод експертних оцінок); *педагогічний експеримент* (пошуковий, КЕ, ФЕ); *обробки статистичних даних* для встановлення достовірності результатів дослідження.

Для проведення дослідно-експериментальної роботи була розроблена програма експерименту (додаток Д) визначені критерії та показники для оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров’я; визначено, що до експерименту будуть залучені всі райони та міста Сумської області; розроблені організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров’я в системі післядипломної освіти; проведено експеримент та перевірена ефективність впровадження умов.

На підготовчому етапі (2008–2010 рр.) виявлено протиріччя, які потребують розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров’я та визначено стан розв’язання цієї проблеми у психолого-педагогічних дослідженнях, у практиці ЗНЗ. Обґрунтування мети та актуальності дослідно-експериментальної роботи, визначення об’єкта, предмета, завдань дослідження на цьому етапі дослідно-експериментальної роботи забезпечило спрямованість проведеного дослідження.

Метою КЕ (2010–2011 рр.) було виявлення реального стану професійної компетентності вчителів основ здоров’я. Відповідно до мети розв’язано наступні завдання: здійснено аналіз стану кадрової ситуації з учителями основ здоров’я, що склалась у ЗНЗ області; проаналізовано управлінські рішення відділів (управлінь) освіти стосовно контролю стану викладання предмета «Основи здоров’я»; проаналізовано навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров’я; виявлено рівень знань суб’єктів освітнього процесу щодо окремих вимог до предмета «Основи здоров’я», навчально-виховного процесу та професійної компетентності вчителів основ здоров’я; виявлено рівень розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров’я ЕГ та КГ (контрольної групи) відповідно до теоретично обґрунтованої критеріальної характеристики;

підібрано та створено діагностувальні методики; розроблено андрагогічну модель та виявлено організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

На КЕ сформовано дві групи вчителів основ здоров'я для здійснення експериментальної роботи. Усього до експерименту було залучено 440 учителів основ здоров'я з усіх 25 районів та міст Сумської області, об'єднаних нами в групи КГ (223 особи) та ЕГ (217 осіб). Учителі між групами були рівномірно розподілені відповідно до наступних характеристик: стаж викладання основ здоров'я, фах за дипломом, кваліфікаційна категорія. У курсовий період учителі обох груп працювали з викладачами однакового рівня кваліфікації, навчалися за традиційними формами – очною чи очно-дистанційною. Учителі ЕГ проходили спеціальне навчання на експрес-курсах «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок». У міжкурсовий період здійснювалась методична робота на рівні РМК (ММК), районних (міських) МО за загальними вимогами та формами робіт (КГ) та відповідно до науково-методичного супроводу, здійснюваного Лабораторією (ЕГ).

Мета ФЕ (2011–2013 рр.): реалізація організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти та вирішення наступних завдань: перевірити ефективність виявлених організаційно-педагогічних умов; у рамках Лабораторії реалізувати програму дослідно-експериментальної роботи (додаток Д), перевірити доцільність змісту, форм, методів, засобів процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я; виявити динаміку показників розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Метою узагальнювального етапу експерименту було створення методичних рекомендацій для вчителів основ здоров'я з розвитку їх професійної компетентності в системі післядипломної освіти.

Підготовчий етап експерименту нами обґрунтований та описаний у вступі та розділі I даного дослідження. Тому деталізуємо наступні етапи експерименту.

Проведення дослідно-експериментальної діяльності передбачало залучення

значної кількості діагностувальних методик. Серед них – констатування стану проблеми за інформацією, поданою управліннями (відділами) освіти, ОШПО, анкетування, тестування вчителів, керівників шкіл, методистів, учнів. Сукупність діагностувальних методик, за якими відбулось оцінювання рівня професійної компетентності вчителів основ здоров'я, подано у додатку В.1.

На КЕ здійснено аналіз кадрового стану вчителів основ здоров'я у Сумській області, виявлено ставлення до предмета учнів, адміністрації ЗНЗ. Порівняльний аналіз кадрового складу вчителів основ здоров'я в Сумській області, проведеного на початку експерименту у 2008–2009 навчальному році та по закінченню ФЕ у 2013–2014 навчальному році показав кількісні зміни фахового контингенту вчителів предмета (табл. 3.2). Так, зросла частка серед учителів основ здоров'я педагогів за фахом «Біологія» з 252 вчителів (38,9 %) до 271 вчителя (48,2 %) (різниця 9,3 %). Це є позитивним. Незначним чином (на 0,7 %) зросла кількість практичних психологів та соціальних педагогів, що може позитивно вплинути на навчання школярів, оскільки саме цьому фаху вчителів найближчою буде змістова лінія предмета «Психічна і духовна складові здоров'я». Частка вчителів інших фахів серед учителів основ здоров'я стала меншою (табл. 3.2, рис. 3.1).

Для виявлення ставлення керівників навчальних закладів до предмета «Основи здоров'я» та кадрового потенціалу для забезпечення його викладання, вимог методики, ми проанкетували 77 керівників ЗНЗ (директорів та заступників директорів з навчально-виховної роботи). На запитання: *«На Вашу думку, учитель якого фаху може викладати основи здоров'я (чи будь-якого)?»* – ми отримали наступні відповіді: 71 керівник (92,2 %) указує, що це має бути вчитель біології; 6 керівників (8 %) – учитель фізкультури. Жоден із опитаних не вказав на те, що викладати предмет може вчитель будь-якого фаху. У той же час на запитання: *«Чи робите Ви спеціальний відбір учителя, який викладатиме основи здоров'я?»* – ствердно відповіли 53 керівники (68,8 %), а 24 керівники (31,2 %) такого вибору не робить. Це підтверджує визнаний методистами, науковцями, учителями низький статус предмета «Основи здоров'я» [104; 225; 432].

У ході КЕ здійснено порівняння кваліфікаційного рівня вчителів основ здоров'я

Таблиця 3.2

**Розподіл за фахом учителів основ здоров'я Сумської області
у 2008-2009 та 2013-2014 навчальних роках**

Спеціальність за фахом	2008-2010 навчальний рік		2013-2014 навчальний рік		Різниця
	Кількість учителів, які викладають основи здоров'я	% учителів основ здоров'я	Кількість учителів, які викладають основи здоров'я	% учителів основ здоров'я	
Біологія	252	38,9	271	48,2	+9,3%
Природничі предмети (географія, хімія)	68	10,5	59	10,5	-
Математика, фізика, інформатика	39	6,0	19	3,4	-2,6%
Філологічні предмети	52	8,0	39	6,9	-1,1%
Суспільно-гуманітарні предмети	34	5,3	24	4,3	-1%
Трудове навчання	49	7,6	39	6,9	-0,7%
Фізична культура	39	6,0	23	4,1	-1,9%
Початкові класи	58	9,0	43	7,6	-1,4%
Практичні психологи, соціальні педагоги	21	3,2	24	4,3	+1,1%
ОБЖ	12	1,9	7	1,4	-0,5%
Предмети художньо- мистецького циклу	23	3,6	13	2,3	-1,3%
Усього вчителів основ здоров'я	647	100	561	100	-

та біології Сумської області (табл. 3.3). Аналіз емпіричних даних доводить, що предмет «Основи здоров'я» викладають учителі нижчих кваліфікаційних рівнів, ніж предмет «Біологія» (рис. 3.2). Як видно з табл. 3.3 та рис. 3.2 спеціалістів з

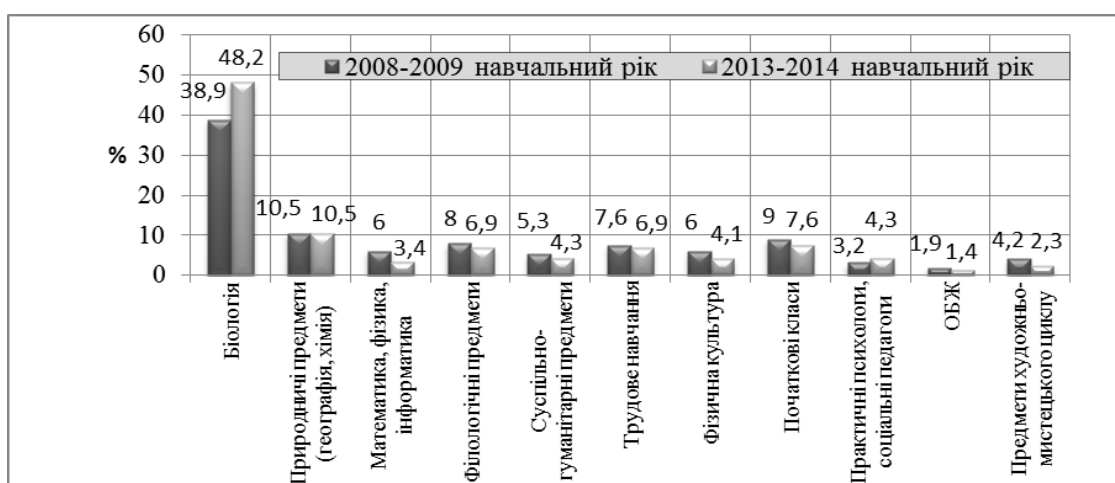


Рис. 3.1. Розподіл за фахом учителів основ здоров'я Сумської області у 2008-2009 та 2013-2014 навчальних роках (%).

Таблиця 3.3

**Кваліфікаційні рівні вчителів основ здоров'я та біології
у 2008-2009 та 2013-2014 навчальних роках**

Кваліфікаційна категорія, звання Навчальні роки / %	Учителі основ здоров'я				Різниця	Учителі біології				Різниця
	08-09 н.р.	%	13-14 н.р.	%		08-09 н.р.	%	13-14 н.р.	%	
Спеціаліст	114	17,6	94	16,8	-0,8%	98	13,8	90	13,7	-0,1%
Спеціаліст II категорії	128	19,8	85	15,2	- 4,6%	113	15,9	80	12,2	-3,7%
Спеціаліст I категорії	256	39,6	226	40,3	+0,7%	280	39,5	264	40,2	+0,7%
Спеціаліст вищої категорії	149	23	156	27,8	+4,8%	218	30,7	223	33,9	+3,2%
Учителі із званнями	53	8,2	62	11,1	+2,9%	111	15,7	111	16,9	+1,2%
Усього вчителів	647		561			709		657		

вищою кваліфікаційною категорією та вчителів із званнями (старший учитель, учитель-методист) серед учителів біології більше, ніж серед учителів основ здоров'я. Спеціалістів та вчителів II категорії більше серед учителів основ здоров'я. Демографічні фактори та закріплення основ здоров'я за одним учителем у ЗНЗ стало причиною зменшення кількості вчителів цього фаху з 2008–2009 навчального року до 2013–2014 навчального року на 86 осіб (з 647 до 561 учителя). Водночас відбулась динаміка у кваліфікації вчителів: за ці роки частка висококваліфікованих спеціалістів (I категорії, вищої категорії та вчителів із

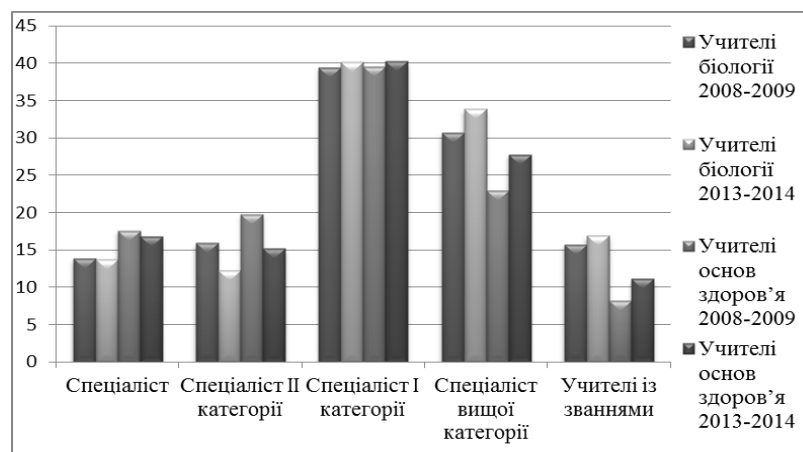


Рис. 3.2. Кваліфікаційні рівні вчителів основ здоров'я та біології у 2008-2009 та 2013-2014 навчальних роках (у %)

званнями) серед учителів основ здоров'я збільшилась. Кількісно це проявилось для вчителів вищої категорії (більше на 7 осіб (4,8 %)) та вчителів із званнями (більше на 9 осіб (2,9 %)). Несуттєво зросла частка вчителів I категорії (на 0,7 %), але кількісно вчителів цього рівня стало менше на 30 осіб.

Відзначено ще одну тенденцію у кадровому забезпеченні викладання предмета: попри те, що кількість годин із основ здоров'я в основній школі є невеликою (5-9 класи – 4 години), однак у значній кількості ЗНЗ декілька вчителів мають навантаження з цього предмета. На підставі анкетувань методистів відділів освіти міськвиконкомів (міських рад), управлінь, відділів освіти Сумської області у 2008–2009 навчальному році виявлено, що у 45,4 % навчальних закладів (245 ЗНЗ) предмет викладався не одним учителем, а кількома, склад учителів з року в рік у окремих ЗНЗ змінювався. У 2013–2014 навчальному році таких навчальних закладів уже було 29 % (163 ЗНЗ), що свідчить про покращення кадрової політики.

Для виявлення володіння учнями окремими життєвими навичками здоров'язбережувальної поведінки, засвоєними під час вивчення предмета «Основи здоров'я», ставлення до здоров'я та до предмета, методики його вивчення нами проанкетовано учнів 5 та 9 класів. Анкетування проведено у 2011-2012 навчальному році за адаптованим опитувальником моніторингового дослідженням Інформаційного центру моніторингу і оцінки превентивної освіти дітей і молоді Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (наказ МОН України від 14.04.2008 № 323). У ньому взяли участь 76 учнів 5 класу та 96 учнів 9 класу з шести районів та міст області. Як показало анкетування, дані якого відображені на рис. 3.3, учні позитивно ставляться до предмета. Предмет «Основи здоров'я» подобається 65 учням (85,5 %) 5 класу, та 92 учням (95,8 %) 9 класу. Учитель подобається 67 учням (88,1 %) 5 класу та 69 учням (71,9 %) 9 класу. Ефективне спілкування в групах подобається 63 учням (82,9 %) 5 класу та 57 учням (59,3 %) 9 класу. Дев'ятикласники більше, ніж п'ятикласники, схильні до дискусій, дебатів, аналізу життєвих ситуацій (45 учнів, 60,4 %). При цьому школярі зазначають, що знання, уміння і навички, здобуті на уроках з основ здоров'я, у повсякденному житті використовують 74 учні (97,4 %) 5 класу та 89

учнів (92,7 %) 9 класу. Обізнаність школярів з питань здоров'я за час навчання в ЗНЗ зросла, про що свідчать відповіді на питання здоров'язбереження, на які учні 9 класу відповідають впевненіше (рис. 3.3.)



Рис. 3.3. Знання та ставлення учнів 5 та 9 класу щодо ЗСЖ та предмета «Основи здоров'я» (у %)

Порівняння відповідей дев'ятикласників, у яких уроки проходять за традиційними методами (52 учні) та у формі тренінгів (44 учні) (їх ведуть учителі ЕГ), на запитання про володіння соціальними та психоемоційними навичками показало, що учні, залучені до інтерактивного навчання, краще володіють уміннями критично та творчо мислити (45,5 % проти 27,1 % учнів, які навчаються за традиційними методами), приймати рішення – (81,8 % проти 59,4 %), контролювати свої емоції – (68,2 % проти 51 %), уміти відмовлятися від небажаної пропозиції – (88,6 % проти 60,4 %), конструктивно розв'язувати конфлікти – (84,1 % проти 60,4 %).

Для визначення рейтингу негативних чинників внутрішкільного середовища, які мають найбільший вплив на здоров'я учнів, після завершення експерименту було проведено анкетування дев'ятикласників та вчителів КГ та ЕГ. Негативні чинники внутрішкільного середовища (чинники ризику), запропоновані для ранжування, характеризують шкільні фактори ризику, обґрунтовані в п. 1.2. Результати анкетування (табл. 3.4) дозволяють зробити певні висновки.

Таблиця 3.4

Чинники внутрішкільного середовища за ступенем впливу на здоров'я учнів

Чинники ризику	Учні 9 класу n=96 осіб		Учителі основ здоров'я ЕГ n=217		Учителі основ здоров'я КГ n=223	
	Місце	Ранг	Місце	Ранг	Місце	Ранг
Стиль взаємодії вчителя з учнями	1	3,8	1	3,65	6	4,65
Перевантаженість домашніми завданнями	2	3,88	6	5,16	2	3,7
Важкі та об'ємні навчальні програми	3	4,0	3	4,27	1	3,2
Психологічний фон уроку	4	4,24	2	3,92	4	4,15
Відсутність рухового режиму в процесі навчання	5	4,88	5	4,87	5	4,26
Неврахування індивідуальних характеристик учнів у навчанні	6	4,94	4	4,31	3	3,9
Санітарно-гігієнічні умови навчання	7	5,03	7	5,65	7	5,15
Конкретні методи і прийоми ведення уроку	8	5,19	8	6,01	8	6,55

Учителі ЕГ визнають важливість налагодження діалогічного стилю взаємодії учасників навчально-виховного процесу, відводячи перше місце такому чиннику, як «стиль взаємодії вчителя з учнями». Найважливішим це є також для учнів. Вони прагнуть до адекватного стилю взаємодії з учителями, визнання себе повноцінними суб'єктами навчального процесу. Учителі КГ відводять цьому чиннику лише шосте місце, натомість, найризикованішим вважають чинник «важкі та об'ємні навчальні програми». Для учнів та вчителів ЕГ цей чинник теж важливий (третє місце). Загалом, учителі ЕГ найризикованішими для здоров'я учнів чинниками шкільного середовища вважають психологічні та комунікативні чинники (взаємодія вчителя та учнів, психологічний фон уроку, врахування індивідуальних характеристик учнів). Учителі ж КГ найвпливовішими на здоров'я учнів вважають недоліки, незалежні від учителя (важкі та об'ємні навчальні програми та домашні завдання). Усі учасники опитування найменш значущими визнають чинники «санітарно-гігієнічні умови навчання» (сьоме місце) та конкретні методи і прийоми ведення уроку (восьме місце), а також середнє значення надають ризику відсутності рухового режиму у процесі навчання. Отже, учителі ЕГ визнають важливими шкільними факторами ризику для здоров'я дітей

чинники педагогічного впливу на них, спілкування, до якого також прагнуть учні. Учителі КГ не вважають їх пріоритетними, що може свідчити про недостатнє їх врахування при роботі з учнями.

Для аналізу ставлення до предмета «Основи здоров'я» у ЗНЗ ми провели опитування учнів, учителів, адміністрації ЗНЗ з проханням проранжувати шкільні предмети за їх важливістю. Дев'ятикласники для основ здоров'я відводять п'яте місце, визначивши важливість таких предметів, як: математика, українська мова та література, іноземна мова та біологія. При цьому, на перше місце його ставлять 25 учнів (24 %), на 13 місце – 4 учні (4 %). Учителі основ здоров'я відводять основам здоров'я друге місце, після української мови та літератури. На першому місці його визнають 183 педагоги (41,6 %), нижче 10 місця не дає ніхто. Директори ЗНЗ та їх заступники дають предмету четверте місце, після української мови та літератури, математики, іноземної мови. Причому, перше рейтингове місце основам здоров'я дають 32 % (25 керівників), останнє – 2,6 % (2 особи).

Такі результати доводять, що учасники навчально-виховного процесу визнають предмет «Основи здоров'я» значущим, а вчителі основ здоров'я цікавляться ним. Однак практично вони мають труднощі у професійній діяльності, пов'язані з викладанням предмета. В анкетах вони зазначають, що такими труднощами є: низька матеріально-технічна база; відсутність тренінгового кабінету; проблеми використання ІКТ; відсутність підтримки з боку адміністрації (закріплення предмета за одним учителем; зручний час у розкладі; зацікавленість здоров'яспрямованою діяльністю); необхідність тривалої підготовки до уроків, самоосвіти; неволодіння інноваційними технологіями навчання з предмета.

Аналіз стану проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я засвідчує, що вчителі: 1) не володіють системними знаннями змісту предмета, інтуїтивно використовують методи навчання у професійній діяльності; 2) відсутні навички інтеракції та комунікації в процесі навчання; 3) бракує теоретичної та практичної підготовки з предмета «Основи здоров'я», необхідних для підвищення адаптації школярів до впливу шкільних факторів ризику. Усе це підтвердило невідповідність рівня професійної компетентності вчителів основ

здоров'я вимогам, які ставляться до них нормативно-директивними документами, методичними службами, тому вимагало ФЕ з метою вдосконалення процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Для оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти відповідно до показників критеріїв використано діагностувальні методики (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Критерії та показники професійної компетентності вчителів основ здоров'я

№ показника	№ діагностики	Назва критеріїв та показників	
<i>Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я (K₁)</i>			
1	1	Показник наявності професійних мотивів (M ₁)	
2	2	Показник прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності (M ₂)	
3	3	Показник наявності ціннісних установок на здоров'я (M ₃)	
<i>Сформованість системи фахових знань (K₂)</i>			
4	4	Показник фахових знань (самооцінка) (Ф ₁)	
	5	Показник фахових знань (тестування) (Ф ₂)	
<i>Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я (K₃)</i>			
5	Показник компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я (ОД ₁)		
	6	ОД ₁ діяльн.	Діяльнісні компетентності вчителя основ здоров'я
	7	ОД ₁ цілі	Вміння цілепокладання на уроці основ здоров'я
	8	ОД ₁ конструюв.	Вміння конструювання уроку-тренігу з основ здоров'я
6	9	Показник здоров'яспрямованої діяльності вчителя основ здоров'я (ОД ₂)	
<i>Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь (K₄)</i>			
7	10	Показник комунікативних та організаторських здібностей (КР ₁)	
8	11	Показник уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	
9	12	Показник здатності до самоаналізу (КР ₃)	

Перший пакет методик був сформований для визначення мотивацій та ціннісних орієнтацій учителів основ здоров'я, що визначався критерієм K₁ «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я». До нього входили такі методики, зокрема:

1. Показник «Наявність професійних мотивів» (M₁) визначався за методикою мотивації до професійної діяльності (методика К. Замфір в

модифікації А. Реана) [61]. На підставі числових результатів (від 1 до 5), отриманих за шкалою мотивів – внутрішніх (ВМ), зовнішніх позитивних (ЗПМ) та зовнішніх негативних (ЗНМ) – був визначений мотиваційний комплекс особистості, як певний тип співвідношення між собою мотивів ВМ, ЗПМ і ЗНМ. Оптимальними співвідношеннями є $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, коли домінують внутрішня та зовнішня позитивна мотивації над зовнішньою негативною (високий рівень показника). Менш оптимальними є комплекси $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$; $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$; $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$; $ВМ = ЗПМ = ЗНМ$; $ЗПМ > ВМ > ЗНМ$; $ЗПМ > ВМ = ЗНМ$ (достатній рівень професійних мотивів). Комплекси з домінуванням зовнішніх негативних мотивів над іншими, коли при цьому внутрішні мотиви не є мінімальними ($ЗНМ > ВМ > ЗПМ$; $ЗНМ > ВМ = ЗПМ$), ми віднесли до середнього рівня володіння показником. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ (низький рівень показника).

До експерименту результати були такі: у 15 учителів КГ (6,73 %) та 13 учителів ЕГ (5,99 %) – низький рівень професійних мотивів; середній рівень – у 37 учителів КГ (16,59 %) та 39 учителів ЕГ (17,97 %); достатній рівень – у 77 учителів КГ (34,53 %) та у 70 учителів (32,26 %) ЕГ; високий рівень встановлено у 94 учителів КГ (42,15 %) та 95 учителів ЕГ (43,78 %).

Після створення організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я мотиваційні комплекси, якими володіють учителі основ здоров'я ЕГ, змінились. Домінування позитивної мотивації та внутрішньої негативною мотивації над зовнішньою негативною, що характеризує високий та достатній рівень учителів за цим показником, зросло з 76,04 % (165 осіб) до 95,85 % (208 осіб) (рис. 3.4).

2. Показник «Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності» (M_2) визначався нами за анкетами «Бар'єри педагогічної діяльності» (за Т. Шамовою) [330, с. 93]. Мета діагностики – виявлення здатності вчителів до саморозвитку, та факторів, які стимулюють і перешкоджають цьому процесу.

На КЕ отримано результати, які врахували у процесі впровадження умов.

Найважливішими чинниками, які перешкоджають у педагогічній діяльності,

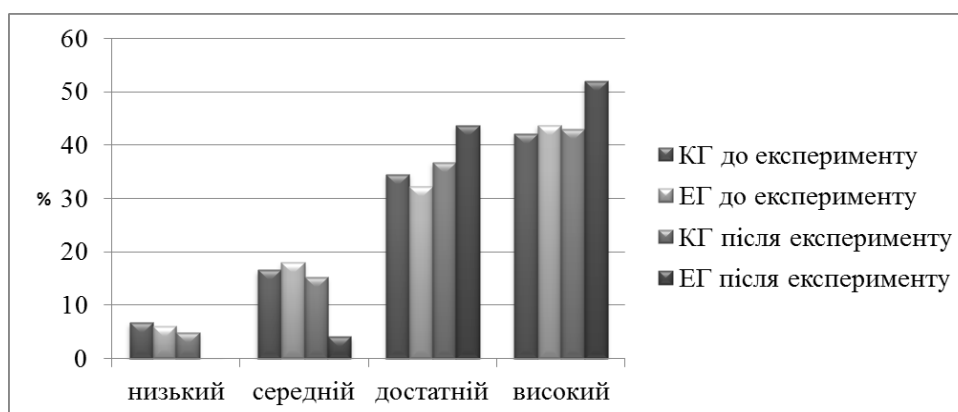


Рис. 3.4. Динаміка мотиваційних комплексів особистості вчителів основ здоров'я на різних етапах експерименту (у % за рівнями)

учителі КГ та ЕГ до експерименту визначили: недостатня кількість часу (163 особи, 37,05 %); власна інерція (87 осіб, 19,8 %); відсутність підтримки і допомоги з боку керівників (85 осіб, 19,3 %). Значний відсоток учителів найвагомими чинниками вважають стан здоров'я (106 осіб, 24,1 %) та обмежені матеріальні ресурси (70 осіб, 15,9 %). Для зменшення дії перешкоджаючого чинника «недостатня кількість часу» у ході створення вчителями професійного портфоліо запропоновано опрацювати методіку тайм-менеджменту; позбутися інерції допоможе впровадження інтерактивних технологій, ІКТ; чинник «відсутність підтримки і допомоги з боку керівників» передбачено подолати залученням ЗНЗ до системної здоров'яспрямованої освітньої діяльності.

На ФЕ в ЕГ кожен із перешкоджаючих чинників став менш значущим, зокрема: нестачі часу віддають найвищий бал 48 осіб (22,1 %, зменшення на 14,3 %); власній інерції – 26 осіб (12 %, зменшення на 7,4 %); відсутності підтримки з боку керівників – 18 осіб (8,3 %, зменшення на 10,1 %); розчарування внаслідок попередніх невдач – 13 осіб (6 %, зменшення на 3,4%); ворожість оточуючих, несприйняття ними змін та новацій – 13 осіб (6 %, зменшення на 5,5 %). Покращилось також ставлення до стану здоров'я як до перешкоджаючого чинника: продовжують вважати цей чинник вагомим 37 осіб (17,1 %, зменшення на 5,4 %). Ставлення до решти чинників у кожній групі змінилось несуттєво (рис. 3.5).

Такі зміни, на нашу думку, відбулись через активізацію здоров'яспрямованої діяльності вчителів у ЗНЗ, розуміння механізму її здійснення,

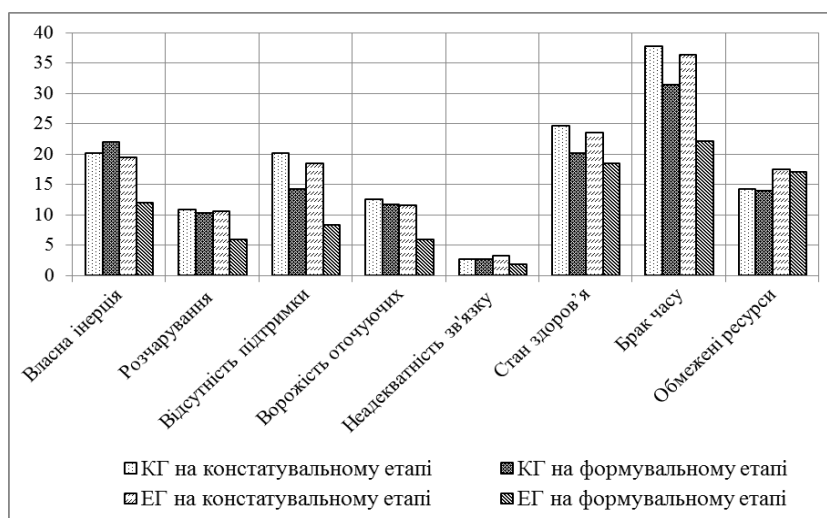


Рис. 3.5. Перешкоджаючі чинники в педагогічній діяльності вчителів основ здоров'я КГ та ЕГ (%)

що зацікавило керівників, увесь педагогічний колектив та сприяло мотивації самого вчителя. У КГ зменшилась кількість учителів за кожним чинником (крім «власної інерції», яку обрало більше педагогів), але несуттєво.

Серед стимулюючих чинників для педагогічної діяльності найвищим балом учителі основ здоров'я обох груп на КЕ оцінили наступні: «інтерес до роботи» – 214 осіб (48,6 %); «довіра» – 210 осіб (47,7 %), «навчання на курсах» – 197 осіб (44,8 %). За результатами експериментальної роботи для вчителів ЕГ кожен із факторів став більш вагомим. А саме: фактору «самоосвіта» – віддали найвищий бал 150 осіб (69,3 %, зростання на 27,4 %); «навчання на курсах» 153 особи (70,5 %, зростання на 27,1 %); «методична робота» – 125 осіб (57,6 %, зростання на 25,3 %); «новизна діяльності, умови роботи і можливості експериментувати» 99 осіб (45,6 %, зростання на 20,8 %); «інтерес до роботи» – 143 особи (66 %, зростання на 20,1 %); «організація діяльності в ЗНЗ» – 91 особа (41,9 %, зростання на 19 %); «приклад і вплив колег» – 84 особи (38,7 %, зростання на 18 %); «довіра» – 140 осіб (64,5 %, зростання на 17,6 %); «зростаюча відповідальність» – 95 осіб (43,8 %, зростання на 16,2 %); «увага до проблеми керівників» – 86 осіб (39,6 %, зростання на 12,3 %). Як видно з рис. 3.6, чинники зросли (окрім уваги до проблеми керівників; довіри та інтересу до роботи) також у КГ, але це зростання незначне, воно відбулось завдяки вирішенню проблеми здоров'язбереження, що здійснюється у методичній роботі, на курсах підвищення кваліфікації.

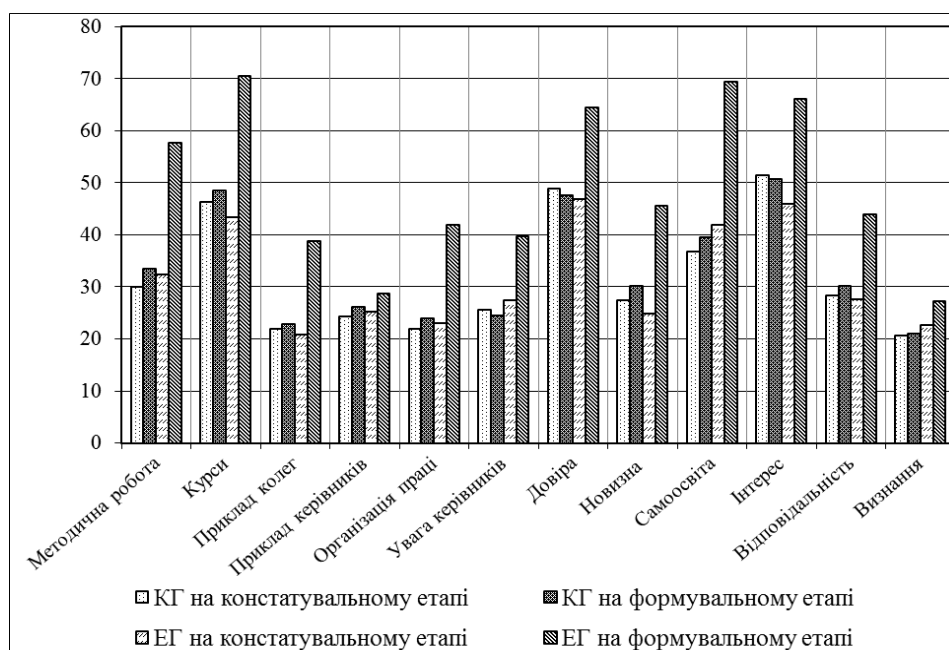


Рис. 3.6. Стимулюючі чинники в педагогічній діяльності вчителів основ здоров'я (%)

Оцінювання за показником «Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності» (M_2) відбулось за анкетною здатністю до саморозвитку. Низький рівень (до 35 балів) характеризує учителів, у яких не відбувається саморозвитку (такі відсутні). Середній рівень (36-54 бали) властивий учителям, у кого саморозвиток залежить від обставин (КГ – 26 осіб (11,65 %), ЕГ – 23 особи (10,6 %)). Активний саморозвиток (понад 55 балів) розподілено на двох рівнях: достатньому (55-64 бали) (у КГ їх 149 осіб (66,82 %), у ЕГ – 150 осіб (69,12 %)); високому (понад 65 балів) (у КГ їх 48 учителів (21,52 %), у ЕГ – 44 (20,28 %)).

3. Рівні за показником «Наявність ціннісних установок на здоров'я» (M_3) визначалися за опитувальником «Ставлення до здоров'я» Р. Березовської [300], призначеним для дослідження психологічних особливостей ставлення людини до свого здоров'я. Для кількісного аналізу отриманих за опитувальником даних ми враховували 9 тестових запитань. У восьми з них ми обрали за контрольну одну відповідь, оцінка якої вчителем зроблена у спільному контексті всіх відповідей, та, на нашу думку, кількісно відображає рівень сформованості ставлення до здоров'я. Оцінка від 1 до 7 балів надавалась відповідно до бала ступеня згоди у відповідях 1.4, 2.5, 4.5, 5.6 та протилежний до ступеня згоди бал (за «1» – 7 балів, за «2» – 6 балів і т.д.) у відповідях 3.9, 6.6, 7.9, 9.2. Запитання № 8 оцінювалось за

середнім арифметичним усіх відповідей до нього. Максимальна кількість балів за таким підходом до опитувальника – 63. Низький рівень (до 18,9 балів) на КЕ мали 7 учителів КГ (3,14 %) та 5 учителів ЕГ (2,30 %); середній (19,0 – 37,8 балів) – 14 учителів КГ (6,28 %) та 13 учителів ЕГ (5,99 %). Ставлення до здоров'я в ієрархії цінностей цих учителів значуще, але не першочергове. Недостатньо приділяється увага збереженню та підтримці власного здоров'я, рівень тривожності стосовно власного здоров'я неадекватний. Достатнім рівнем (37,9 – 50,4 балів), з адекватним ставленням до здоров'я, наявністю здоров'язбережувальних знань, вибором здоров'язбережувальної поведінки та докладенням зусиль для підтримки власного здоров'я, певним рівнем тривожності стосовно нього, володіли 160 учителів КГ (71,75 %) та 163 учителя ЕГ (75,12 %). Високим рівнем (50,5 – 63 бали) ціннісних установок щодо власного здоров'я (знання, поведінка, мотивація, адекватні емоції) володіли 42 учителя КГ (18,83 %) та 36 учителів ЕГ (16,59 %).

Для виявлення рівнів розвитку кожного компонента обраховувалось середнє арифметичне кожного рівня за всіма його показниками за формулою:

$$K = \frac{П_1 + П_2 + П_3}{n}, \quad (3.1)$$

де K – критерій,

$П_1 + П_2 + П_3$ – сума показників певного рівня,

n – кількість показників у критерії.

Результативність діагностування за критерієм «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» K_1 на КЕ, відповідно, була виявлена на підставі формули:

$$K_1 = \frac{M_1 + M_2 + M_3}{3}, \quad (3.2)$$

де $M_1 - M_3$ – показники критерію K_1 .

Узагальнені результати діагностування наведені у додатку Ж.1, табл. Ж.1.1.

Учителі з високим рівнем умотивованості на професію вчителя основ здоров'я володіють ціннісним ставленням до педагогічної професії, умотивовані на потребу до: професійної досконалості; активного саморозвитку; успіху у викладанні предмета; вияву ініціативи; ведення ЗСЖ, адекватного ціннісним установкам щодо власного здоров'я.

Другий пакет тестових методик був сформований для визначення рівнів когнітивного компонента професійної компетентності за допомогою *критерію* K_2 «Сформованість системи фахових знань».

4. Показник «Фахові знання» нами визначався за двома діагностиками: самооцінюванням учителями володіння знанневою складовою компетентностей (Φ_1) та тестуванням фахових знань (Φ_2).

Самооцінювання характеризує компетентнісний підхід в освіті. Це стало основою проведеної в ході дослідно-експериментальної роботи самооцінки вчителями рівня володіння знанневою складовою (теоретичною основою) базових компетентностей учителів. Склад відібраних нами компетентностей сформовано відповідно до змісту педагогічної освіти, визначеного стандартами вищої педагогічної освіти, що, враховуючи її особливості для різних спеціальностей, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку [200].

Діагностувальним інструментарієм слугувала модифікована анкета О. Дубасенюк [318, с. 390-399] (додаток Е.1), за якою вчителі оцінювали рівень володіння компетентностями – психолого-педагогічною, методичною, інформаційно-технологічною, соціально-комунікативною, здоров'язберезувальною (ключові компетенції здоров'язбереження і компетенції фізичної, соціальної, духовної, психічної складових здоров'я). Показниками досліджуваних компетентностей стали теоретичні знання та рівні їх усвідомлення вчителями. Учителеві необхідно було визначити рівень володіння кожним показником та його оцінити (від 1 до 12 балів). 840 балів, які максимально можна було набрати анкетуванням, розподілено за рівнями, визначеними у нашому дослідженні: низький рівень (до 30 % балів) – до 252 балів; середній рівень (31 % - 60 % балів) – 253-504 бали; достатній рівень (61 % - 80 % балів) – 505-672 бали; високий рівень (81 % - 100 % балів) – 673-840 балів. Самооцінювання не показало низького рівня. Середній рівень виявився у 28 учителів КГ (12,56 %) та 21 учителя ЕГ (9,68 %); достатній – у 160 учителів КГ (71,75 %) та 148 учителів ЕГ (77,42 %); високий – у 35 учителів КГ (15,69 %) та 28 учителів ЕГ (12,9 %).

Середній арифметичний результат, показаний усіма вчителями за кожною компетентністю у КГ та ЕГ показав, що найменшою кількістю балів вони оцінюють володіння інформаційно-технологічними знаннями: у КГ – 58,5 % від максимально можливої кількості балів (середній бал групи 70,2); у ЕГ – 61 % (середній бал групи 73,2). Найбільшою кількістю балів – знаннями здоров'язбереження: у КГ – 76,2 % від максимально можливої кількості балів (середній бал групи 274,3); у ЕГ – 77,28 % (середній бал групи 278,2).

Створені організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я забезпечили зміни у результатах самооцінювання вчителями володіння знаннєвою складовою компетентностей в ЕГ, що видно з табл. 3.6 та рис. 3.7.

Таблиця 3.6

Результати самооцінювання вчителями ЕГ рівнів володіння знаннєвою складовою компетентностей на різних етапах експерименту (%)

Компетентності вчителя основ здоров'я	Низький рівень			Середній рівень			Достатній рівень			Високий рівень		
	КЕ	ФЕ	Різниця	КЕ	ФЕ	Різниця	КЕ	ФЕ	Різниця	КЕ	ФЕ	Різниця
Психолого-педагогічна	0	0	-	29,03	9,22	-9,81	58,99	63,13	+4,14	11,98	27,65	+15,67
Методична	0	0	-	30,87	19,81	-11,06	53,92	58,53	+4,61	15,21	21,66	+6,45
Інформаційно-технологічна	2,76	0	-2,76	41,01	26,27	-14,74	50,23	58,53	+8,30	5,99	15,21	+9,22
Соціально-комунікативна	1,38	0	-	6,91	7,83	+0,92	70,97	50,69	-20,28	22,12	40,09	+17,97
Предметна (здоров'я-збережувальна)	0	0	-	6,91	1,38	-5,53	57,14	47,47	-9,67	35,94	51,15	+15,21
Разом	0	0	-	9,68	7,83	-1,85	77,42	58,53	-18,89	12,9	33,64	+20,74

Показник «Фахові знання» визначався також за результатами тестування фахових знань (Φ_2). Розроблені тестові завдання (додаток Е.2) спрямовані на перевірку знань: психолого-педагогічних (запитання 1-10); нормативно-директивних документів (запитання 11-15); методичних (запитання 16-30); здоров'язбережувальних (запитання 31-40).

Результати анкетування показали, що низький рівень (до 12 балів) володіння теоретичними знаннями, необхідними професійно компетентному вчителю основ здоров'я, мають 53 учителя (23,77 %) КГ та 49 учителів (22,58 %) ЕГ;



Рис. 3.7. Схема динаміки самооцінювання вчителями ЕГ володінням знаннєвою складовою компетентностей на різних етапах експерименту (у %)

середній рівень (12,5-24 бали) – 85 учителів (38,11 %) КГ та 87 учителів (40,09 %) ЕГ; достатній рівень (24,5-32 бали) – 70 учителів (31,39 %) КГ та 69 учителів (31,80 %) ЕГ; високий рівень (33-40 балів) – 15 учителів (6,73 %) КГ і 12 учителів (5,53 %) ЕГ. Середній арифметичний результат діагностованих знань в учителів обох груп засвідчив, що кожною групою знань учителі володіють на середньому рівні. Найгірший показник мають учителі з психолого-педагогічних знань (володіють на 38,8 %). Наявність інших знань: методичних – 45 %, здоров'язбережувальних – 48 %, нормативно-директивних документів – 49 %.

Результативність діагностування за критерієм «Сформованість системи фахових знань» K_2 на КЕ (додаток Ж.1, табл. Ж.1.2) визначена формулою:

$$K_2 = \frac{\Phi_1 + \Phi_2}{2}, \quad (3.3),$$

де Φ_1, Φ_2 – показники критерію K_2 .

Як видно з додатка Ж.1, табл. Ж.1.2, учителі обох груп мають завищену самооцінку фахових знань. 102 учителя (23,18 %) у тестуванні показали низький рівень фахових знань, у той час як за результатами самооцінювання цього не визнав жоден учитель. Порівняння результатів самооцінювання та тестування доводить, що у вчителів завищене самооцінювання рівня фахових знань. Саме тому для об'єктивності дослідження когнітивної сфери вчителів основ здоров'я

було використано дві методики. Отже, рівень фахових знань учителів основ здоров'я вимагав уваги самих учителів, методичних служб, науково-методичного супроводу Лабораторії ОППО. Вирішення цього питання для вчителів ЕГ передбачало спрямування самоосвітньої діяльності на вивчення сутності сучасних підходів в освіті, нормативно-директивних документів, сучасних інноваційних технологій, необхідних для застосування на уроках основ здоров'я. Узагальнені результати діагностування наведені у додатку Ж.1, табл. Ж.1.2.

Третій пакет методик був сформований для визначення рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за критерієм K_3 «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок». Це методики:

5. Показник «Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я» ($ОД_1$) передбачено оцінити за трьома діагностувальними методиками. Перша з них передбачала виявити рівні володіння вчителями діяльнісними компетентностями, які мають бути в арсеналі вчителя основ здоров'я. Для цього була створена «Анкета з виявлення рівня діяльнісних компетентностей учителя (модифікована анкета методики В. Шадрикова)» [319] $ОД_{діяльн.}$. Окремі з тез анкети відібрані з переліку запропонованих Л. Горяною [103] для оцінювання вчителем власних методичних досягнень щодо активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання основ ЗСЖ (додаток Е.3). Анкетою передбачено дослідити сформованість компетентності вчителя у: сфері цілей і задач педагогічної діяльності (тези 1-10); сфері мотивації навчальної діяльності (тези 11-20); у методах викладання сучасного уроку основ здоров'я та пов'язаних з ними діяльнісних умінь (тези 21-30).

На КЕ низький рівень (до 9 балів) мали в КГ 22 учителя (9,87 %), у ЕГ – 23 учителя (10,6 %); середній (9,5 – 18 балів) в КГ – 118 учителів (52,91 %), в ЕГ – у 105 учителів (48,39 %); достатній рівень (18,5 – 24 бали) мали в КГ 60 осіб (26,91 %), в ЕГ 71 особа (32,72 %); високим рівнем (24,5 – 30 балів) володіли 23 учителя КГ (10,31 %) та 18 учителів ЕГ (8,29 %) (додаток Ж.1, табл. Ж.1.3).

Друга діагностувальна методика для оцінки показника «Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я» ($ОД_1$) була створена з метою

оцінювання вмінь учителів здійснювати цілепокладання на уроці основ здоров'я – анкета *ОД₁ цілі* «Цілепокладання у вирішенні проблеми подолання впливу шкільних факторів ризику можливостями шкільного курсу основ здоров'я» (додаток Е.4). Уміння вчителів здійснювати цілепокладання слугує вектором планомірного формування розумових дій у діяльнісному підході, а базується на мотивації до вирішення професійних задач у педагогічній діяльності. Однією із задач учителів основ здоров'я є здатність до використання арсеналу предмета для подолання (нівелювання) шкільних факторів ризику та їх наслідків під час навчально-виховного процесу з основ здоров'я. Перевірку цілепокладальних умінь учителів було здійснено за допомогою таблиці, структурованої наступним чином: перша графа «Фактор ризику» містила визначені нами шкільні фактори ризику для здоров'я учнів, обґрунтовані у п. 1.2.; друга графа «Суттєві наслідки дії фактора на здоров'я школяра» – відповідний кожному фактору зміст; третя «Результати здоров'яспрямованого змісту, засвоєні учнями 5-9 класів для подолання наслідків дії фактора ризику» – відібрані з навчальної програми з основ здоров'я [270] державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів, засвоєння яких потенційно має можливість подолати (нівелювати) наслідки дії кожного фактора. Наступні три графи пропонувались для заповнення вчителеві. Для полегшення роботи, зменшення її об'єму, учитель мав обрати один із факторів, до якого: назвати ключові поняття предмета «Основи здоров'я», важкі для засвоєння учнями у 5-9 класах (перевірка знань змісту навчальної програми) (графа 4); запропонувати технології навчання предмета, доцільні для засвоєння ключових понять (перевірка розуміння актуальних для предмета навчальних технологій) (графа 5) та сформулювати для кожного класу мету вивчення предмета у подоланні наслідків дії факторів ризику на здоров'я учнів (перевірка вмінь учителів до побудови цілей освітньої діяльності) (графа 6).

Оцінювання анкет передбачало можливість отримати максимально 20 балів: по 5 балів – за вказані поняття та технології; 10 балів – за формулювання мети. Результати анкети *ОД₁ цілі* на КЕ були наступними: низький рівень (до 12 балів) – у 60 учителів КГ (26,90 %) та у 56 учителів ЕГ (25,81 %); середній рівень (12,5 – 24

бали) – у 84 учителів КГ(37,67 % та, у 86 учителів ЕГ (39,63 %); достатній рівень (24,5 – 32 бали) – у 60 учителів КГ (26,91 %) та у 53 учителів ЕГ (24,42 %); високий рівень (32,2 – 40 балів) – у 19 учителів КГ (8,52 %) та 22 учителів ЕГ (10,14 %). Загалом володіння здатністю визначати шкільні фактори ризику та їх подолання в змісті основ здоров'я через цілепокладання показали 154 учителя обох груп (35 %), які віднесені до високого та достатнього рівня. Тому на ФЕ відпрацювання ЗУН із проблеми здійснення цілепокладання, використання можливостей шкільного курсу основ здоров'я для подолання наслідків впливу шкільних факторів ризику було здійснено на експрес-курсах під час спеціальних навчальних занять, у визначених завданнях для самоосвітньої діяльності. Методичну роботу РМК (ММК), МО вчителів основ здоров'я спрямовано на організацію навчально-виховної діяльності з подолання та мінімізації шкільних факторів ризику на здоров'я учнів та наслідків їх впливу.

Третім діагностувальним інструментарієм оцінки показника «Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я» (*ОД₁*) було оцінювання результатів конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я *ОД_{1конструюв.}*. У дидактиці відомі типи та види аналізу уроку: повний; короткий; комплексний; аспектний [18; 234]. У нашому дослідженні ми виходили з аспектного аналізу, спрямованого на поставлену мету – підготувати вчителя до проведення уроку-тренінгу. Відповідно до цієї мети визначено вміння вчителів конструювати урок-тренінг з основ здоров'я за трьома критеріями: забезпечувати логіку уроку відповідно до реалізованих інноваційних підходів до формулювання навчальних цілей і відбору змісту дидактичного матеріалу з предмета; формувати знання, уміння і життєві навички учнів; здійснювати інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання на уроці-тренінгу.

Для оцінювання вмінь конструювати урок-тренінг з основ здоров'я були залучені експерти: викладачі-андрагоги системи ППО: два кандидати педагогічних наук, доценти; старші викладачі – тренери експрес-курсів «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок», методист основ здоров'я Сумського ОППО; методисти та керівники районних

(міських) МО вчителів основ здоров'я – сертифіковані педагоги-тренери з предмета «Основи здоров'я». Оцінювання здійснювалось за розробленими критеріями і показниками (додаток Е.5), за загальною сумою 40 балів. Оцінка кожного показника вчителя вираховувалася за середнім арифметичним оцінок експертів. Результати показали, що низьким рівнем (до 12 балів) володіли 28 учителів КГ (12,56 %) та 30 учителів ЕГ (13,82 %); середнім рівнем (13 – 24 бали) – 117 учителів в КГ (52,46 %) та 116 учителів ЕГ (53,46 %); достатнім рівнем (25 – 32 бали) – 63 учителя КГ (28,25 %) та 58 учителів ЕГ (26,73 %); високим рівнем (33 – 40 балів) володіли 15 учителів КГ (6,73 %) та 13 учителів ЕГ (5,99 %).

Тренінгова методика проведення експрес-курсів, відповідні навчальні заняття забезпечили набуття вчителями ЕГ діяльнісних умінь і навичок з технології освіти на основі розвитку життєвих навичок, інтерактивних технологій, що дало можливість оволодіти тренінговою методикою уроків з основ здоров'я. Результати конструювання вчителями уроку-тренінгу, згідно критеріїв його оцінювання, зросли більш суттєво в ЕГ (таблиця 3.7 та рис. 3.8).

Таблиця 3.7

Динаміка відповідності уроку-тренінгу його критеріям (за оцінками експертів) в учителів КГ та ЕГ на різних етапах експерименту (у %)

<i>Критерій</i>	<i>КГ до експ.</i>	<i>КГ після експ.</i>	<i>Різниця</i>	<i>ЕГ до експ.</i>	<i>ЕГ після експ.</i>	<i>Різниця</i>
Логіка уроку та інноваційні підходи до формулювання навчальних цілей і відбору змісту дидактичного матеріалу з предмета	32,14	36,43	+4,29	37,86	62,14	+24,28
Формування знань, умінь і життєвих навичок учнів на уроці-тренінгу	49,38	48,13	-1,26	51,45	70,63	+19,18
Взаємодія суб'єктів навчання на уроці-тренінгу	45	47	+2	51	77	+26

Результативність діагностування за показником «Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я» ($ОД_1$) визначено за формулою:

$$ОД_1 = \frac{ОД_{1діяльн.} + ОД_{1цілі} + ОД_{1конструюв.}}{3}, \quad (3.4)$$

де $ОД_1$ діяльн.; $ОД_1$ цілі; $ОД_1$ конструюв. – діагностувальні методики показника «Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я» ($ОД_1$).

Дані за показником на КЕ представлені в додатку Ж.1, табл. Ж.1.3.



Рис. 3.8. Динаміка відповідності уроку-тренінгу його критеріям (за оцінками експертів) в учителів КГ та ЕГ на різних етапах експерименту (у %)

У ході експерименту проведено порівняння окремих проблем, пов'язаних з уроком основ здоров'я, які вирішують учителі ЕГ та КГ. Аналіз відповідей на питання (табл. 3.8) показує, що вчителі ЕГ надають перевагу формуванню різних

Таблиця 3.8

Відповіді вчителів КГ та ЕГ на запитання «Напишіть 4-5 найбільш значущих умінь і навичок учнів при формування здоров'язбережувальної компетентності під час вивчення основ здоров'я»

Найбільш значущі вміння та навички учнів під час вивчення основ здоров'я	Учителі ЕГ		Учителі КГ	
	Осіб	%	Осіб	%
Фізичної складової здоров'я	124	57,1 %	117	52,5 %
Профілактики шкідливих звичок	39	18,0 %	17	7,6 %
Ціннісного ставлення до здоров'я	63	29,0 %	27	7,6 %
Приймати рішення	61	28,1 %	45	20,2 %
Групової роботи, конструктивного спілкування	87	40,1 %	54	24,2 %
Психосоціальні	180	82,9 %	107	48,0 %
Безпечної поведінки	53	24,4 %	32	14,3 %

психосоціальних навичок (ставити перед собою мету, управління стресом, протидії соціальному тиску, адекватної самооцінки, приймати зважені рішення, відстоювати власні права, толерантність, взаємоповага, взаєморозуміння тощо) –

на це вказали 82,9 % учителів. Учителів КГ, які вважають ці навички та вміння найбільш значущими, – 48,0 %. Перевагу ця група вчителів віддає формуванню вмінь і навичок фізичної складової здоров'я (особистої гігієни, загартовування, надання першої допомоги, режим праці та відпочинку, харчування, безпеки життєдіяльності, профілактика хвороб) (52,5 %). Ці ж навички є важливими для 57,1 % учителів ЕГ. Навичкам, які сприяють ціннісному ставленню до здоров'я (свідоме ставлення до здоров'я, загальнолюдські цінності, позитивні наміри щодо власного здоров'я) приділяють увагу 29,0 % учителів ЕГ і лише 7,6 % – КГ.

Меншою є різниця у визнанні значущими вміння і навички групової роботи та конструктивного спілкування, профілактики шкідливих звичок, які формують учителі обох груп, але про кожну з них впевненіше заявляють учителі ЕГ. Окрім того, учителі КГ відчували труднощі у формулюванні навичок, називаючи лише 1-2 навички. Учителі ЕГ називали, як правило, 2-4 навички. Отримані результати свідчать, що вчителі ЕГ у навчанні приділяють увагу формуванню психосоціальних навичок, що є психологічно складнішим процесом, і відбувається на засадах розвитку життєвих навичок. Учителі КГ більшу увагу приділяють формуванню навичок фізичної складової здоров'я, що є простішим і свідчить про нижчий рівень їх компетентності.

Таблиця 3.9 розкриває результати відповідей на запитання, яке свідчить, що вчителі КГ та ЕГ по-різному розуміють труднощі у викладанні основ здоров'я. Труднощі можна згрупувати так: шкільні умови; вплив соціуму; організація навчально-виховного процесу. Учителі ЕГ роблять акцент на шкільних умовах, які негативно впливають на викладання предмета (слабка матеріальна база (18,0 % педагогів); відсутність тренінгового кабінету (9,7 %); неможливість використання ІКТ у навчально-виховному процесі (14,7 %); недостатня кількість навчальних годин на вивчення основ здоров'я (7,4 %); наповнюваність класів (6,0 %); нерозуміння адміністрації (2,3 %) та на соціальні умови (негативний вплив реклами (16,1 %); негативний приклад батьків (10,1 %)). Учителі КГ, погоджуючись із труднощами соціального характеру, серед шкільних умов називають лише слабку матеріальну базу (15,7 %) та проблеми з наповнюваністю

Таблиця 3.9

Відповіді вчителів КГ та ЕГ на запитання «Напишіть 5 основних, на Ваш погляд, труднощів, які виникають при навчанні учнів основам здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»

Труднощі, визначені вчителями основ здоров'я	Учителі ЕГ		Учителі КГ	
	Осіб	%	Осіб	%
Слабка матеріальна база	39	18,0 %	35	15,7 %
Навчити учнів застосовувати свої знання	11	5,1 %	-	-
Недостатній рівень навчальної мотивації, незацікавленість, неактивність учнів	-	-	89	39,9 %
Недостатній рівень навчальної мотивації учнів	10	4,6 %	-	-
Негативний приклад батьків	22	10,1 %	39	16 %
Негативний приклад товаришів	-	-	9	4,0 %
Реклама алкогольних напоїв, тютюнових виробів	35	16,1 %	42	18,8 %
Невміння надавати першу допомогу	-	-	7	3,1 %
Відсутність тренінгового кабінету	21	9,7 %	-	-
Нерозуміння з боку адміністрації	5	2,3 %	-	-
Відсутність умінь учнів здобувати інформацію з підручника	4	1,8 %	14	6,2 %
Дотримання критеріїв оцінювання	-	-	16	7,2 %
Неможливість використання ІКТ на уроках	32	14,7 %	-	-
Недостатня кількість годин в робочому навчальному плані	16	7,4 %	-	-
Мала чи велика наповнюваність класів	13	6,0 %	40	17,9 %
Неміння учнів слухати і говорити	3	1,4 %	-	-
Використання інноваційних навчальних технологій	-	-	17	7,6 %
Проблема дисципліни, легковажне ставлення до предмета	-	-	19	8,5 %
Нерозуміння ЗСЖ, небажання його вести	-	-	37	16,6 %
Відсутність умінь викладання на засадах розвитку життєвих навичок учнів	-	-	18	8,1 %
Міжособистісні стосунки, конфлікти, бар'єри ефективного навчання	-	-	15	6,7 %

класів (17,9 %). Додають також – негативний вплив товаришів (4,0 %). При цьому труднощі у навчанні учнів, які стосуються організації навчально-виховного процесу, для вчителів КГ стають домінуючими. Учителі КГ вказують на: недостатній рівень навчальної мотивації, незацікавленість, неактивність учнів (39,9 %); нерозуміння учнями ЗСЖ, небажання його вести (16,6 %); проблеми

дисципліни, легковажне ставлення до предмета (8,5 %); міжособистісні стосунки, конфлікти, бар'єри ефективного навчання (6,7 %); труднощі, пов'язані з методикою викладання предмета. Щодо останнього, то вчителі КГ їх позначають так: відсутність уміння викладання на засадах формування життєвих навичок учнів (8,1 %); труднощі використання інноваційних навчальних технологій (7,6 %); дотримання критеріїв оцінювання навчальних досягнень (7,2 %). Отож, порівняння показало, що вчителі КГ мають значні проблеми у здійсненні навчально-виховного процесу з основ здоров'я, відчувають нестачу методичних, комунікативних ЗУН, що свідчить про нижчий рівень їх професійної компетентності.

6. Другий показник критерію K_3 «Здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я» ($ОД_2$) був оцінений за створеною однойменною анкетною з метою дослідження стану залученості вчителя до організації освітньої діяльності здоров'яспрямованого змісту (додаток Е.6).

Як показали результати опитування, системно питаннями здоров'яспрямованої діяльності у власному ЗНЗ на КЕ займається 31 учитель основ здоров'я (7,05 %), який має високий рівень сформованості даного показника. Водночас 46,6 % учителів (205 осіб) зазначають, що питання здоров'язбереження у їхній педагогічній діяльності домінують. Завдяки ранжуванню параметрів здоров'яспрямованої діяльності, запропонованих в анкеті, ми виявили рівні за кожним параметром, що представлено на рис. 3.9. Виявлено, що на високому рівні вчителі працюють над підняттям статусу предмета (ранг 0,92, відповідь «так» – 323 особи); на уроках проводять фізкультурні хвилинки та валеологічні паузи (ранг 0,85, відповідь «так» – 293 особи; систематично організовують та проводять у ЗНЗ заходи з проблем збереження здоров'я (ранг 0,83, відповідь «так» – 147 осіб). На низькому рівні здійснюється здоров'яспрямована діяльність учителями щодо: інформування про неї громадськості через ЗМІ (ранг 0,08, відповіді вчителів «так» – 5 осіб, «зрідка» – 45 осіб); створення тренінгового кабінету основ здоров'я, де могли б проводитись уроки з предмета (ранг 0,09, відповідь «так» – 26 осіб).

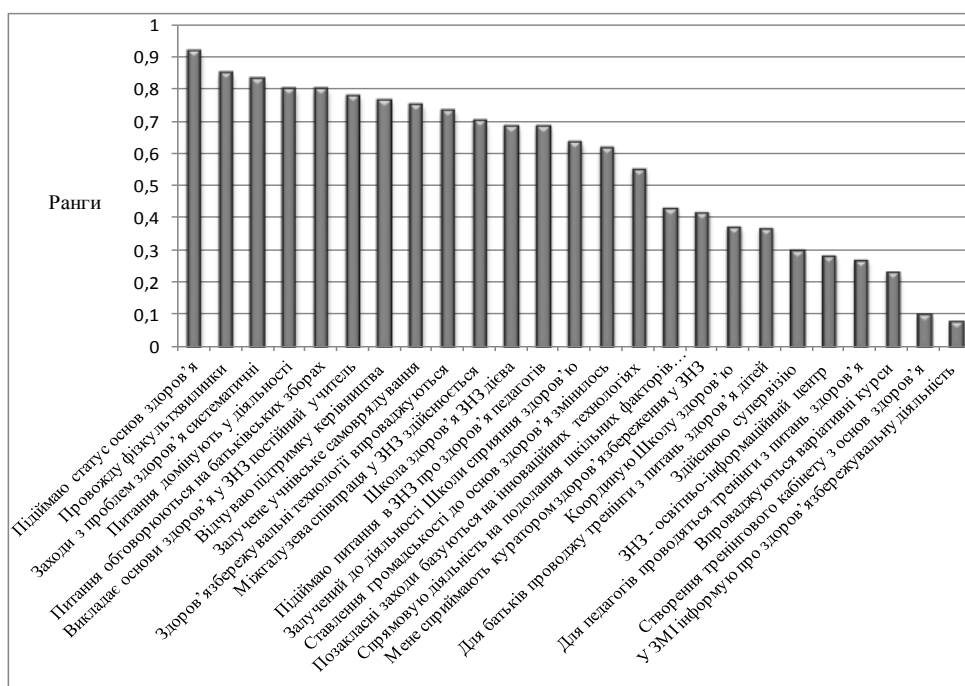


Рис. 3.9 Ранжування усереднених рівнів напрямів здоров'яспрямованої діяльності вчителів основ здоров'я до експерименту (низький – 0-0,3; середній – 0,31-0,6; достатній – 0,61-0,8; високий – 0,81-1)

Загальний результат за показником «Здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я» ($ОД_2$) на КЕ виявився наступним: низький рівень (до 7,5 балів) відсутній; середнім рівнем (8 – 15 балів) володіли 137 учителів КГ (61,44 %) та 133 учителя ЕГ (61,29 %); достатнім рівнем (15,5 – 20 балів) – 68 учителів КГ (30,49 %) та 71 учитель ЕГ (32,72 %); високим рівнем (20,5 – 25 балів) – 18 учителів КГ (8,07 %) та 13 учителів ЕГ (5,99 %) (додаток Ж.1, табл. Ж.1.3).

Результативність діагностування за критерієм «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» ($К_3$) на КЕ (додаток Ж.1, табл. Ж.1.3) була за формулою:

$$K_3 = \frac{ОД_1 + ОД_2}{2}, \quad (3.5)$$

де $ОД_1$; $ОД_2$ – показники критерію $К_3$.

Четвертий пакет тестових методик був сформований для визначення рівнів розвитку професійної компетентості вчителів основ здоров'я за критерієм $К_4$ «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь». Використано методики:

7. Показник «Комунікативні та організаторські здібності» ($КР_1$) виміряно за самооцінкою комунікативних та організаторських здібностей (модифікація тесту

В. Синявського та Б. Федоришина [178]) (додаток Е.7). Відповідно до об'єднаної шкали рівнів комунікативних та організаторських здібностей низькому рівню відповідає коефіцієнт до 0,5, середньому – 0,525 – 0,625; достатньому – 0,65 – 0,775; високому – понад 0,8. На КЕ результат володіння показником KP_1 виявився наступним: низьким рівнем володіли 47 учителів КГ (21,07 %) та 51 учитель ЕГ (23,50 %); середнім рівнем – 53 учителя КГ (23,77 %) та 49 учителів ЕГ (22,58 %); достатнім рівнем – 77 учителів КГ (34,53 %) та 64 учителя ЕГ (29,49 %); високим рівнем – 46 учителів КГ (20,63 %) та 53 учителя ЕГ (24,43 %). Усереднений коефіцієнт усіх учителів – 0,59 – відповідає середньому рівню та свідчить про недостатність в учителів прагнення до спілкування. Вони почуваються невпевнено серед малознайомих людей; переживають труднощі в налагодженні контактів з людьми; невпевнені, схвильовані, коли доводиться виступати перед великою групою людей. Учителі не завжди відстоюють свою думку, ініціативу в громадській та здоров'яспрямованій педагогічній діяльності не проявляють.

Діагностування на ФЕ показало зсув усередненого коефіцієнта в ЕГ у бік достатнього рівня (0,76), що свідчить про підвищення загального рівня організаторсько-комунікативних здібностей учителів. Вони прагнуть до контактів, легко освоюються у новому колективі, проявляють упевненість у великій групі людей. Своє спілкування з учнями вчителі насичують позитивними емоціями та почуттями. Відстоюють свою думку, здатні до прийняття рішень, спрямовані на закінчення розпочатої справи, з бажанням організують заходи в педагогічному колективі. Учителі КГ показали також збільшення усередненого коефіцієнта до 0,61, втім це так само відповідає середньому рівню за показником, як і на КЕ.

8. Показник «Уміння діалогічного спілкування» (KP_2) оцінювався за модифікованим опитувальником діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукін в адаптації Н. Калина) [275]. Методика включає 100 парних тверджень, з яких у процесі опитування необхідно вибрати одне. Твердження розподілені за 11 шкалами, кожна з яких є ознакою самоактуалізованої особистості: орієнтація в часі; цінності; погляд на природу людини; потреба в пізнанні; креативність; автономність; спонтанність; саморозуміння (опора на

себе); аутосимпатія (адекватна самооцінка); контактність; гнучкість у спілкуванні. Загальний показник самоактуалізації виявлявся за середнім арифметичним відсотка вираженості усіх якостей.

Результативність за показником KP_2 на КЕ: низький рівень (вираженість самоактуалізації до 30 %) мали лише 4 учителя КГ (1,79 %); середнім рівнем (вираженість самоактуалізації 30,1%-60 %) володіли 215 учителів КГ (96,42 %) та 208 учителів ЕГ (95,85 %); достатній рівень (вираженість самоактуалізації 61 % – 80%) мали 4 учителя КГ (1,79 %) та 5 учителів ЕГ (2,31 %). Учителі з високим рівнем самоактуалізації відсутні. Проаналізувавши середній відсоток вираженості кожної якості, виявлено, що загалом учителі володіють майже всіма якостями актуалізатора на середньому рівні (від 33,1 % до 55,9 %; якістю – «Цінності» ЕГ володіє на достатньому рівні (60,4 %)). Це свідчить, що вчителі певною мірою недооцінюють сьогодення, а порівнюють його з минулим чи майбутнім (орієнтація в часі); гармонійність у житті дисонує зі схильністю до маніпуляцій (цінності); віра в людей та їх можливості нестійка (погляд на природу людини); недостатньо виражені потреба в пізнанні, прояв творчого потенціалу (креативність), незалежність особистості, самопідтримка (автономність), природність та довірливість (спонтанність), здатність діяти відповідно до власних бажань (саморозуміння), позитивна Я-концепція (аутосимпатія), здатність до налагодження взаємно корисних та приємних контактів з іншими (контактність) та до адекватного самовираження в спілкуванні (гнучкість) (таблиця 3.10). Результати анкетування вчителів на ФЕ засвідчили зростання кожної якості особистості вчителів (окрім автономності в учителів КГ), але різниця в учителів ЕГ є суттєвою. Зріс загальний рівень самоактуалізації (рис. 3.10).

Таблиця 3.10

Володіння вчителями основ здоров'я якостями особистості-самоактуалізатора на різних етапах експерименту (у %)

Якості особистості	КГ до експ.	КГ після експ.	Різниця	ЕГ до експ.	ЕГ після експ.	Різниця
Орієнтація в часі	55,9	57,4	+1,5	56,2	73,5	+17,3
Цінності	59,4	60,4	+1	57,7	68,1	+10,4

Продовження табл. 3.10

Погляд на природу людини	50	53,3	+3,3	52	59	+7
Потреба в пізнанні	53,9	54,2	+0,3	55,2	63,5	+8,3
Креативність	55,6	56,8	+1,2	53,8	63,8	+10
Автономність	33,6	33,1	-0,5	32,9	47,6	+14,7
Спонтанність	38,1	38,7	+0,6	37,1	46,5	+9,4
Саморозуміння	43,5	44,2	+0,7	42,4	51	+7,6
Аутосимпатія	38	39,5	+1,5	34,8	50,1	+15,3
Контактність	46	48,3	+2,3	49,1	59,2	+10,1
Гнучкість у спілкуванні	45,8	46,2	+0,4	43	55	+12
Загальний рівень самоактуалізації	47,3	48,4	+1,1	46,7	57,9	+11,2

9. Показник «Здатність до самоаналізу» (KP_3) оцінювався за анкетною «Самореалізація вчителя», створеною з метою дослідження готовності вчителів основ здоров'я до самоосвіти, професійного зростання, здатності обирати активну педагогічну позицію, уміння створювати актуальні методичні розробки, приймати педагогічні рішення, здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності; самореалізації педагога у самоосвітній, методичній, викладацькій діяльності з предмета (додаток Е.8). Проранжувавши параметри самореалізації вчителя, ми

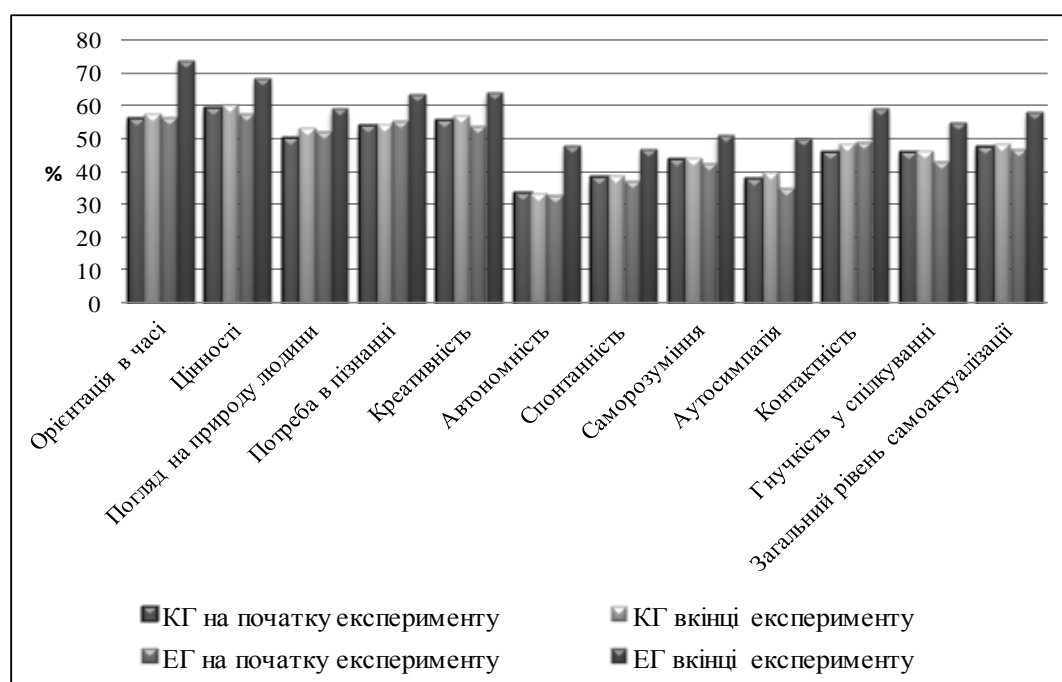


Рис. 3.10. Вияв в учителів основ здоров'я якостей самоактуалізованої особистості на різних етапах експерименту (у %)

виявили рівні кожного з них. Результати КЕ засвідчують наступне: з огляду, що найважливішим параметром результативності педагогічної діяльності вчителя є якість знань учнів [459], запропоновано тезу: «понад 50 % учнів мають знання з основ здоров'я на достатньому та високому рівні»). На високому рівні відповіли 405 учителів (92,05 %, ранг 0,92). 317 учителів (72,05 %, ранг 0,62) вважають, що самоосвітня діяльність із проблеми викладання основ здоров'я різною мірою активізувалась під впливом методичної роботи, рекомендацій ОППО. 298 осіб (67,73 %, ранг 0,60) вважають, що самоосвітня діяльність визначена цілями, спланована та системна. 352 учителя (80 %) зазначили, що мають власне професійне портфоліо вчителя основ здоров'я (ранг 0,52), проте жоден із них не відповів на це питання впевнено, вважали його створеним більшою мірою 205 осіб (46,6 %), меншою мірою – 147 осіб (33,4 %). Більшість учителів невпевнені у тому, що ними самостійно обрана методична проблема з основ здоров'я відповідає сучасним тенденціям в освіті (ранг 0,5; відповіли «так» 89 осіб, 20,2 %; «більшою мірою» – 153 особи, 34,77 %; «меншою мірою» – 107 осіб, 24,32 %).

За іншими показниками самореалізації вчителі виявляють низький та середній рівень. Найнижчий рівень проявляють показники, що стосуються використання карти професійного зростання, шкали особистісного росту (ранг 0,18); поширення власного перспективного педагогічного досвіду викладання основ здоров'я та здійснення здоров'яспрямованої діяльності (ранг 0,17); апробації методичних розробок на рівні району (міста), області (ранг 0,15); наявності публікацій (ранг 0,13); створення власної медіатеки (ранг 0,12); наявності статей у науково-методичних фахових виданнях (відсутні).

Оцінювання за показником «Здатність до самоаналізу» (KP_3) в учителів основ здоров'я на КЕ показало наступні дані: низький рівень (до 7,5 балів) мали 29 учителів КГ (13,0 %) та 24 учителя ЕГ (11,06 %); середній рівень (7,25 – 15 балів) – 124 учителя КГ (55,61 %) та 113 учителів ЕГ (52,07 %); достатній рівень (15,25 – 20 балів) мали 68 учителів КГ (30,49 %) та 77 учителів ЕГ (35,49 %); високий рівень (20,25 – 25 балів) – 2 учителя КГ (0,9 %) та 3 учителя ЕГ (1,38 %).

Повторне анкетування вчителів на ФЕ засвідчило, що вчителі ЕГ оцінюють

вище ставлення до кожного параметра за показником «Здатність до самоаналізу» (KP_3). При цьому найвищого значення досягли такі параметри: усі вчителі є членами районного (міського) МО з основ здоров'я (ранг 1); понад 50 % моїх учнів мають знання з основ здоров'я на достатньому та високому рівні (ранг 0,96); у процесі засвоєння та впровадження методики основ здоров'я відбувся загальний ріст професійної компетентності (0,96); самоосвітня діяльність активізувалась під впливом методичної роботи, рекомендацій ОІППО (0,92). На рис. 3.11 представлено ранжування параметрів самореалізації вчителя основ здоров'я педагогами ЕГ на КЕ та ФЕ. Вони засвідчують професійне зростання учителів за кожним із параметрів самореалізації.



Рис. 3.11. Динаміка ставлень учителів основ здоров'я ЕГ до параметрів, які визначають здатність до самоаналізу на КЕ та ФЕ

Результативність діагностування за критерієм «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (K_4) визначали на підставі формули:

$$K_4 = \frac{KP_1 + KP_2 + KP_3}{3} \quad (3.6)$$

де $KP_1 - KP_3$ – показники критерію K_4 .

Дані розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за критерієм K_4 на КЕ представлені в додатку Ж.1, табл. Ж.1.4.

Результативність діагностування за кожним із рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (P) визначалась на підставі формули:

$$P = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4} \quad (3.7)$$

де P – рівень професійної компетентності вчителів основ здоров'я,

$K_1 - K_4$ – відповідний рівень за кожним критерієм.

Узагальнені результати оцінки рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я на КЕ представлені в додатку Ж.1, табл. Ж.1.5.

Порівняння отриманих даних (рис. 3.12) дало можливість зробити такі висновки щодо стану розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я на КЕ: переважна більшість учителів умотивовані на професію вчителя основ здоров'я на достатньому рівні, високий рівень мотивації властивий трохи більше, ніж чверті вчителів, низьким та середнім володіють майже 15 % педагогів; у опитуваних відсутні системні теоретичні, методичні, здоров'язбережувальні знання, необхідні для професійно компетентного вчителя основ здоров'я; переважна більшість опитаних учителів не володіє операційно-діяльними вміннями та навичками з методики викладання основ здоров'я; учителі недостатньо володіють комунікативними та рефлексивними вміннями.

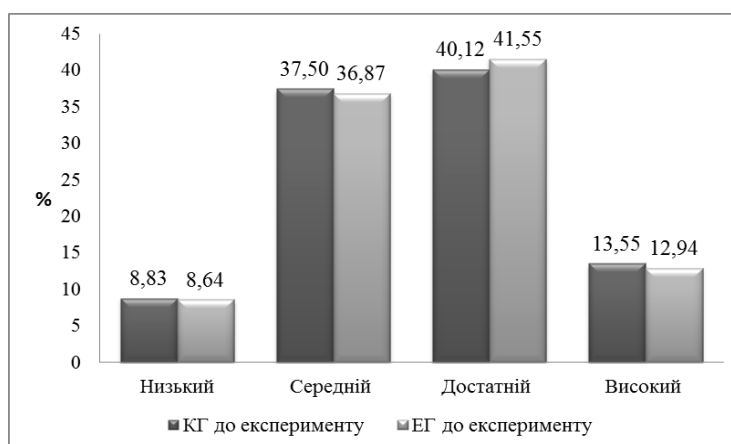


Рис. 3.12. Розподіл учителів основ здоров'я за рівнями професійної компетентності до експерименту

Аналіз кадрового складу вчителів основ здоров'я, рішень управлінь (відділів)

освіти, навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації, опитування керівників, учнів ЗНЗ та результати КЕ педагогічного дослідження підтверджує думку про те, що існуюча система ППО не забезпечує повноцінного розвитку професійної компетентності в учителів основ здоров'я. Результати КЕ дозволили визначити характер і зміст дослідно-експериментальної роботи, у якій ми акцентували увагу на концептуальних засадах андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, створенні організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, спрямованих на розвиток в учителів компонентів професійної компетентності – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-комунікативного. Метою ФЕ було визначення ефективності цих умов.

3.2. Динаміка рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти

Ефективність впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти нами перевірено порівняльним методом наукового дослідження у процесі зіставлення результатів діагностування показників визначених критеріїв професійної компетентності вчителів КГі ЕГ. Порівняння констатувальних даних дослідження, отриманих до створення умов, та формувальних даних, отриманих за результатами діагностування по закінченню експерименту, має на меті засвідчити зростання рівнів професійної компетентності вчителів основ здоров'я в учителів ЕГ, отже, її розвиток. Для встановлення достовірності отриманих у ході експериментального дослідження результатів була проведена їх математична перевірка за критерієм χ^2 Пірсона (додаток 3).

У ЕГ цілеспрямовано реалізовувались організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, спрямовані на підвищення кваліфікації в курсовий період через проведення експрес-курсів

«Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок», у міжкурсовий період – науково-методичний супровід, здійснюваний Лабораторією Сумського ОШПО. Самоосвіта педагогів, що супроводжувала обидва періоди підвищення кваліфікації, відбувалась відповідно до завдань, визначених під час експрес-курсів. Курсовий та міжкурсовий період у КГ здійснювався за традиційними формами роботи. Після завершення ФЕ було проведено діагностичне дослідження для визначення рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в КГ та ЕГ за тими ж діагностичними методиками, що й на початку експерименту. Це забезпечило об'єктивність даних щодо динаміки рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО. З огляду на громіздкість матеріалів ми наводимо загальні результати розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за кожним критерієм, зафіксованим в КГ та ЕГ по завершенню ФЕ. Повні дані оцінювань наведені в додатку Ж.3.

Результати оцінки мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності вчителів основ здоров'я за критерієм «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (K_1) наприкінці ФЕ розміщені у додатку Ж.2.1. Порівняння експериментальних даних КЕ та ФЕ (табл. 3.11, рис. 3.13) показують, що в КГ та ЕГ відбулось зростання високого рівня за даним критерієм: у ЕГ на 20,88 % (з 26,89 % до 47,77 %), у КГ на 9,27 % (з 27,50 % до 36,77 %) та зменшення результатів за іншими рівнями.

Таблиця 3.11

Результативність за критерієм «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (K_1) в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	КГ			ЕГ		
	До експ.	Після експ.	Різниця	До експ.	Після експ.	Різниця
Низький	3,29	1,65	-1,64	2,76	0	-2,76
Середній	11,51	8,07	-3,44	11,52	3,38	-8,14
Достатній	57,70	53,51	-4,19	58,83	48,85	-9,98
Високий	27,50	36,77	+9,27	26,89	47,77	+20,88

У вчителів ЕГ різниця є більш суттєвою. Організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів у андрагогічному циклі професійного зростання вчителів основ здоров'я, здійснена через науково-методичний супровід діяльності Лабораторії, забезпечила керованість процесу самовдосконалення вчителів, реалізувала їх потребу в професійній досконалості як провідному мотиву діяльності. Це сприяло активному саморозвитку вчителя, прагненню до самореалізації, успіху у викладанні основ здоров'я, ініціативності.

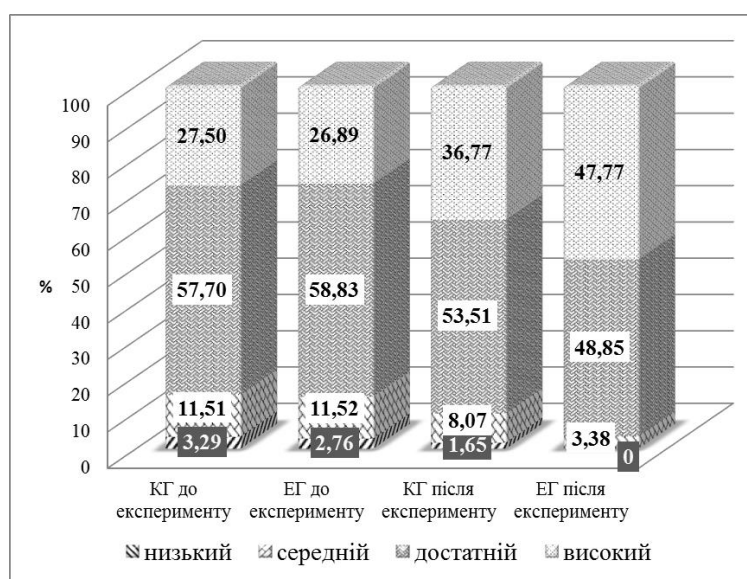


Рис. 3.13. Співставлення результатів КГ та ЕГ за критерієм «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» на початку та наприкінці експерименту (у %)

Єдиний показник, який не зазнав значущої різниці, що не вплинуло на загальний результат зростання рівнів мотиваційно-ціннісного компонента – це «Наявність ціннісних установок на здоров'я» (M_3) (перевірка за критерієм χ^2 Пірсона, додаток 3). Отримані у дослідженні дані не суперечать результативності експерименту. Так, Л.М. Спенсер та С.М. Спенсер [374] вказують на різні рівні становлення компонентів у компетенції: поверхневими є знання та навички, які відносно просто розвинути; середній рівень – Я-концепція, як установки, цінності або образ Я-людини, вимагають більше зусиль та часу для розвитку; глибинні – це мотиви та психофізіологічні особливості (властивості), їх важко оцінити та розвинути [374, с. 11]. Значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей учителів обох груп надзвичайно висока. З 440 респондентів найвищим балом – 7

(«абсолютно згоден, безумовно важливо») оцінили «важливість здоров'я як цінності на даний момент» на КЕ – 388 осіб (88,18 %), на ФЕ – 410 осіб (93,18 %). З отриманих результатів можна зробити висновок, що на усвідомлення здоров'я як цінності впливає фах, що викладається вчителем – «Основи здоров'я».

Умотивованості вчителів ЕГ на свою професію та саморозвиток, позиціонуванню серед колег сприяло запровадження професійного портфоліо вчителя із фіксуванням форм робіт, у яких вони брали участь за власним бажанням, відповідно до своїх потреб та інтересів, власних надбань. Мотивації вчителя сприяла спрямованість діяльності ЗНЗ на здоров'язбереження, підтримка педагогічного колективу, керівників ЗНЗ, методична робота, здійснювана МО.

Позитивний приріст у КГ пояснюється тим, що вчителі основ здоров'я в міжкурсовий період, завдяки власному професійному інтересу, реагували на нову інформацію стосовно розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, члени МО відвідували заходи, знайомились з рекомендаціями ОППО.

Таким чином, зміни, які відбулися в рівнях за критерієм «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» у результаті проведеного ФЕ, підтверджують ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти.

Результати оцінки показників критерію «Сформованість системи фахових знань» (K_2) наприкінці ФЕ розміщені у додатку Ж.2.2. Відбулось зростання кількості вчителів з високим рівнем володіння даним критерієм у ЕГ на 17,05 % (з 9,22 % до 26,27 %) та зменшення на всіх інших рівнях (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результативність за критерієм «Сформованість системи фахових знань» (K_2) в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	КГ			ЕГ		
	До експ.	Після експ.	Різниця	До експ.	Після експ.	Різниця
Низький	11,88	10,98	-0,90	11,29	5,99	-5,30
Середній	25,34	22,65	-2,69	24,88	19,58	-5,30
Достатній	51,57	52,02	+0,45	54,61	48,16	-6,45
Високий	11,21	14,35	+3,14	9,22	26,27	+17,05

У КГ відбулось несуттєве зростання достатнього та високого рівнів (відповідно на 0,45 % та 3,14 %) і зменшення кількості вчителів низького та середнього рівнів (рис. 3.14). Зміни пов'язані з тим, що вчителі основ здоров'я ЕГ поглибили свої знання з психології та педагогіки, нормативно-директивних документів, отримали ґрунтовну підготовку з методики предмета, частково здоров'язберезувальні знання. До програми експрес-курсів введено навчальні

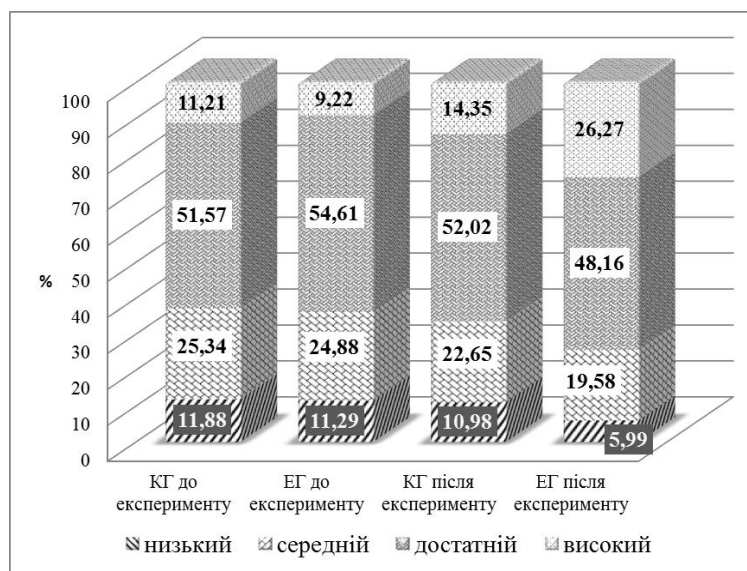


Рис. 3.14. Співставлення результатів КГ та ЕГ за критерієм «Сформованість системи фахових знань» на початку та наприкінці експерименту (у %)

заняття, якими передбачено набуття знань щодо: змісту та методологічних засад курсу основ здоров'я; нормативного забезпечення здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ; теоретичних основ інтерактивних технологій для побудови уроку з основ здоров'я; особливостей підліткового віку; сучасної концепції здоров'я та ЗСЖ; підходів до здійснення цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я; таксономії навчальних завдань для учнів з основ здоров'я; шкільних факторів ризику для здоров'я учнів.

Зростання рівня фахових знань в учителів КГ пояснюється тим, що вони приділяли увагу в міжкурсовий період своїй фаховій підготовці та збагаченню новими знаннями з предмета, знайомились з фаховою літературою та періодичними виданнями, нормативними документами.

Отже, зміни в рівнях за критерієм «Сформованість системи фахових знань»

у результаті проведеного ФЕ підтверджують ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

Результати оцінки показників критерію «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» (K_3) наприкінці ФЕ розміщені у додатку Ж.2.3. Порівняльні результати дослідної роботи за цим критерієм представлено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результативність за критерієм «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» (K_3) в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	КГ			ЕГ		
	До експ.	Після експ.	Різниця	До експ.	Після експ.	Різниця
Низький	8,22	6,88	-1,34	8,37	2,30	-6,07
Середній	54,56	50,52	-4,04	54,23	20,35	-33,88
Достатній	28,93	31,91	+2,98	30,34	40,33	+9,99
Високий	8,29	10,69	+2,40	7,06	37,02	+29,96

Зростання кількості вчителів, які після завершення експерименту набули достатнього та високого рівня (за рахунок зменшення кількості вчителів на середньому та низькому рівнях) операційно-діялісного компонента спостерігається в обох групах. Проте різниця у КГ складає 4,51 % та 1,94 %, а в ЕГ відповідно 10,48 % та 34,45 % (рис. 3.15).

На реалізацію даного критерію були спрямовані всі організаційно-педагогічні умови експериментальної діяльності. Особливу роль зіграла умова «застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу». Реалізуючи зміст експрес-курсів, відбулось освоєння інтерактивних технологій вивчення методики викладання основ здоров'я. Зростання рівня операційно-діялісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я в учителів КГ пояснюється загальними тенденціями впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес та зацікавленістю педагогів здоров'яспрямованою діяльністю у ЗНЗ.

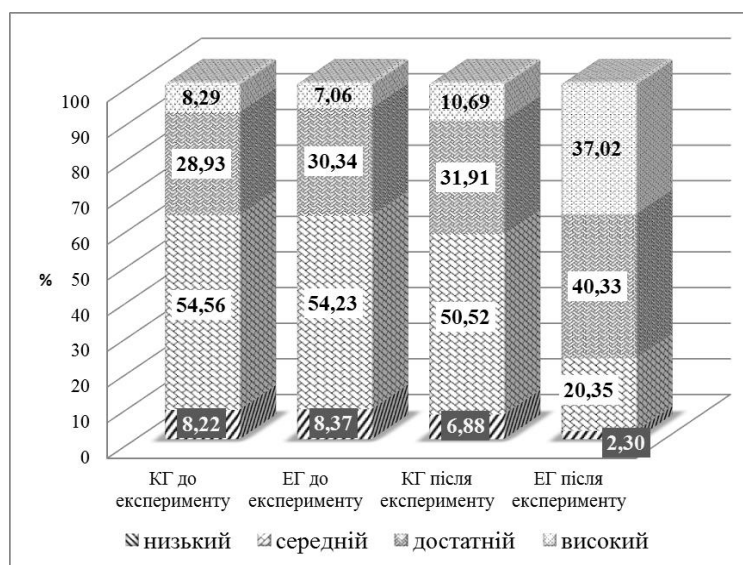


Рис. 3.15. Співставлення результатів КГ та ЕГ за критерієм «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (%)

Дані оцінювання показників критерію «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (K_4) наприкінці ФЕ розміщені у додатку Ж.2.4. Результативність експериментально-дослідної роботи за даним критерієм (табл. 3.14) показала зростання в обох групах достатнього та високого рівнів: у КГ на 2,09 % та 1,49 %, у ЕГ на 18,12 % та 12,60 % та, відповідно, зменшення кількості вчителів, які володіли іншими рівнями.

Таблиця 3.14

Результативність за критерієм «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (K_4) в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (%)

Рівні	КГ			ЕГ		
	До експ.	Після експ.	Різниця	До експ.	Після експ.	Різниця
Низький	11,95	9,42	-2,53	12,13	2,46	-9,67
Середній	58,60	57,55	-1,05	56,84	35,79	-21,05
Достатній	22,27	24,36	+2,09	22,43	40,55	+18,12
Високий	7,18	8,67	+1,49	8,60	21,20	+12,60

Інтерактивні технології вивчення методики та викладання основ здоров'я, передбачаючи комунікацію та взаємодію, необхідність прийняття рішень, дали можливість учителям розвинути власні механізми самоактуалізації, комунікативні та організаторські здібності, здатність до співробітництва, уміння забезпечити діалогічне спілкування, позитивну Я-концепцію.

Отже, зміни в рівнях за критерієм «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» у результаті проведеного ФЕ підтверджують ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти (рис. 3.16).

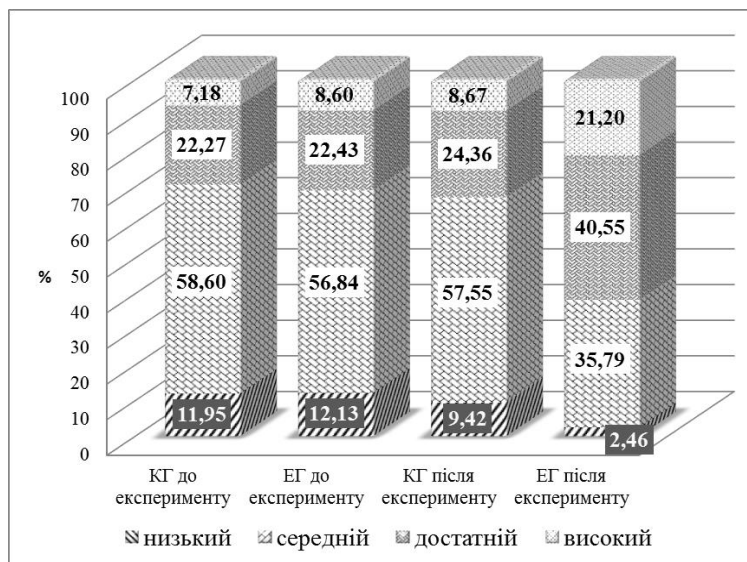


Рис. 3.16. Співставлення результатів КГ та ЕГ за критерієм «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» в КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту (у %)

Незначний позитивний приріст розвитку комунікативно-рефлексивних умінь в учителів КГ відбувся тому, що вчителі в міжкурсовий період були залучені до методичної роботи на рівні районів (міст).

Загальні результати розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за результатами дослідно-експериментальної роботи подано у табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Розподіл учителів КГ та ЕГ за рівнями розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я на початку та наприкінці експерименту (у %)

Рівні	КГ			ЕГ		
	До експ.	Після експ.	Різниця	До експ.	Після експ.	Різниця
Низький	8,83	7,23	-1,60	8,64	2,69	-5,95
Середній	37,50	34,70	-2,80	36,87	19,77	-17,10
Достатній	40,12	40,45	+0,33	41,55	44,47	+2,92
Високий	13,55	17,62	+4,07	12,94	33,07	+20,13

Експериментальне дослідження дало можливість учителям ЕГ набути вищого рівня професійної компетентності, що загалом забезпечило зміну рівнів: зростання достатнього на 2,92 %, високого на 20,13 %; зниження низького на 5,95 %, середнього на 17,10 %. В учителів КГ відбулась незначна зміна рівнів: зростання достатнього на 0,33 % та високого на 4,07 % і зниження низького на 1,60 % та середнього на 2,80 % (рис. 3.17).

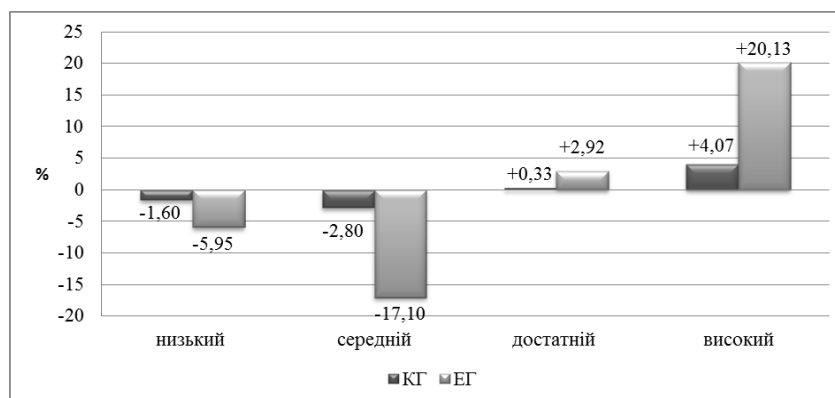


Рис. 3.17. Динаміка рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в учителів КГ та ЕГ по закінченню експерименту (у %)

За динамікою рівнів, як видно за табл. 3.15 та рис. 3.17, відзначаємо, що суттєві зміни відбулись у розподілі вчителів основ здоров'я ЕГ, рівень розвитку професійної компетентності яких характеризується як високий (рис. 3.18).

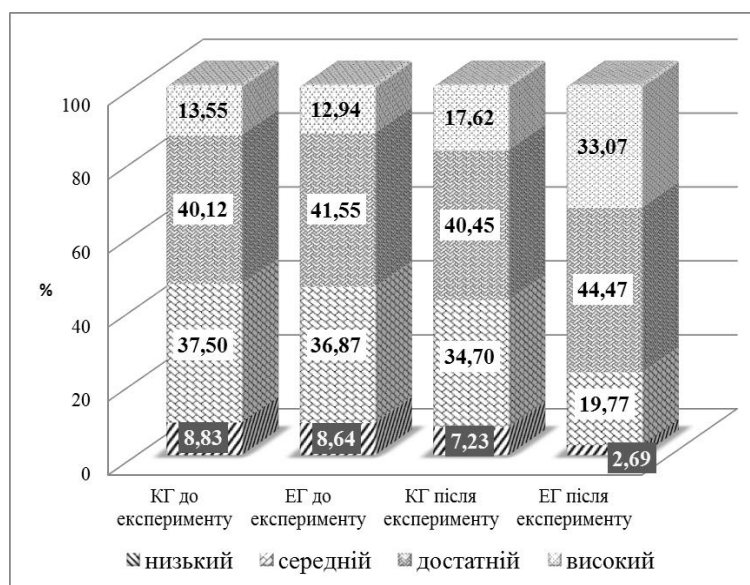


Рис. 3.18. Розподіл учителів основ здоров'я за рівнями професійної компетентності на початку та наприкінці експерименту (у %)

Аналіз за компонентами професійної компетентності вчителів основ здоров'я в КГ та ЕГ доводить, що найвищі показники зростання рівнів професійної

компетентності в ЕГ відбулись за операційно-діяльним компонентом (відсоток учителів, які володіють достатнім рівнем зріс на 9,99 %, високим – на 29,96 %; у вчителів КГ відбулось зростання відповідно на 2,98 % та 2,40 %) та комунікативно-рефлексивним компонентом (учителів достатнього рівня на 18,12 %, високого – на 12,60 %; у вчителів КГ відбулось зростання відповідно на 2,09 % та 1,49 %). За мотиваційно-ціннісним та когнітивним компонентами відбулось зростання відсотка вчителів високого рівня та зменшення всіх інших рівнів. В ЕГ цей ріст складає, відповідно, 20,88 % та 17,05 % учителів. У КГ відбулось зростання за мотиваційно-ціннісним компонентом – високого рівня на 9,27 %; за когнітивним – достатнього рівня на 0,45 %, високого – на 3,14 % осіб.

Отримані результати дають підстави для висновку: порівняно з результатами КГ, учителі якої отримали підготовку лише на традиційних курсах за очною чи очно-дистанційною формою та традиційними формами методичної роботи, в ЕГ, для якої створено організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності, рівні розвитку компонентів професійної компетентності – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнимого та рефлексивно-комунікативного – відзначаються значно більшою досконалістю.

Отже, отримані результати здійсненого експерименту підтвердили ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти (організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів основ здоров'я; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язберезувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу).

Результати перевірки достовірності отриманих в ході експериментального дослідження результатів наведені в додатку 3.

3.3. Методичні рекомендації з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти

Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я пов'язується з необхідністю формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, яка, як інтегральне утворення, містить у собі особистісні якості, знання, уміння, життєві навички, досвід, завдяки чому забезпечується здатність до застосування їх в життєвих ситуаціях, готовність до ведення ЗСЖ у всіх сферах, піклування про власне здоров'я та здоров'я інших людей. Проведений експеримент процесу розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти надав можливість сфокусувати увагу на розв'язанні нагальних проблем, водночас результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про необхідність впровадження заходів із розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти на різних управлінських рівнях.

На рівні **НАПН України, МОН України** рекомендуємо:

1) здійснювати підготовку вчителів для викладання предмета «Основи здоров'я» в ЗНЗ на дуальному підході з інтеграцією двох спеціальностей (зокрема, учитель біології та основ здоров'я; географії та основ здоров'я; хімії та основ здоров'я);

2) впровадити предмет «Основи здоров'я» в старшу школу;

3) запровадити фаховий конкурс «Учитель року» у номінації «Учитель основ здоров'я» для підвищення статусу предмета;

4) здійснювати видання щорічних методичних рекомендації «Про особливості організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ з основ здоров'я у новому навчальному році на основі принципу інтеграції, що стосується діяльності вчителів не за фахом.

5) здійснювати координацію діяльності освітніх видавництв з інформування вчителів та методистів основ здоров'я про актуальні проблеми

здоров'язбереження учнів ЗНЗ, залучати до інформування про новітні розробки з фаху провідних учених, авторів навчальної та навчально-методичної літератури;

б) розробити і запровадити у практику роботи навчальних закладів програми для просвітницької роботи серед батьків з питань формування ЗСЖ, профілактику ризикованої поведінки, туберкульозу та ВІЛ/СНІДу.

Здійснюючи системні заходи щодо розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти, рекомендуємо **на обласному рівні:**

1) забезпечувати науково-методичний супровід безперервної професійної підготовки та методичної взаємодії педагогів в андрагогічному циклі;

2) ввести в структуру науково-методичної роботи ОППО лабораторію з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти;

3) підвищувати кваліфікацію вчителів основ здоров'я на тематичних експрес-курсах «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок» за тренінговими методиками;

4) на курсах підвищення кваліфікації (за очною, очно-дистанційною, дистанційною формами) поряд із традиційними формами навчання (лекції, практичні заняття, семінари, конференції з обміну досвідом, круглі столи, педагогічна практика) впроваджувати інноваційні (тренінги, конструювання уроку-тренінгу, створення вчителем власного професійного портфоліо). Використовувати доцільні методи та засоби навчання, серед яких перевагу віддавати інноваційним;

5) координувати здоров'яспрямовану діяльність, здійснювану РМК (ММК), районними (міськими) МО учителів основ здоров'я;

б) проводити педагогічні дослідження, спрямовані на розбудову моделей Шкіл (Центрів) здоров'я в ЗНЗ;

7) здійснювати коуч-консультування та супервізію педагогів із метою науково-методичної підтримки розвитку їх професійної компетентності;

8) організувати співробітництво з українськими та міжнародними освітніми установами, фондами, організаціями з метою вивчення і впровадження

перспективних ідей вітчизняного та світового досвіду роботи з проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ;

9) практикувати впровадження нових форм методичної роботи із залученням веб-технологій, віртуальних масових заходів – вебінарів тощо;

10) організовувати конкурси авторських методичних і навчальних розробок, створених учителями основ здоров'я, забезпечувати їх презентацію та упровадження на курсах підвищення кваліфікації, у методичній роботі;

11) знайомити вчителів із перспективним досвідом здоров'яспрямованої діяльності ЗНЗ, окремих педагогів під час проведення методичних заходів, педагогічних практик у процесі проходження курсів підвищення кваліфікації.

На **районному (міському) рівні** у роботі РМК (ММК), діяльності районних (міських) МО:

1) забезпечувати організаційно-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у практику навчальних закладів;

2) вивчати запити та потреби вчителів основ здоров'я та спрямовувати діяльність МО на розвиток професійної компетентності в системі післядипломної освіти, підвищення ефективності навчально-виховного процесу з основ здоров'я, впровадження інноваційних технологій у практику роботи вчителів;

3) проводити роботу щодо поширення та впровадження інтерактивних технологій та методики розвитку життєвих навичок у викладання основ здоров'я;

4) здійснювати роботу щодо поліпшення системи превентивного навчання і виховання, валеологічної освіти учнів у ЗНЗ шляхом уведення факультативних курсів, гуртків і спецкурсів за вибором з першого по одинадцятий класи;

5) включати до форм методичної роботи у рамках МО учителів основ здоров'я: районні (міські) творчі групи, творчі майстерні, конференції, семінари різних форм, тренінги, майстер-класи, круглі столи, Школи (молодого вчителя, ППД, педагогічної майстерності);

б) удосконалювати міжсекторальну взаємодію щодо проведення інформаційно-просвітницької роботи з формування ЗСЖ, попередження дитячого

травматизму, виховання культури здоров'я;

7) узагальнювати та поширювати кращий досвід роботи вчителів основ здоров'я з викладання предмета, здійснення здоров'яспрямованої діяльності у ЗНЗ;

8) залучати учителів основ здоров'я до участі в професійних конкурсах, виставках-презентаціях педагогічних ідей, інших заходах актуалізації досягнень фахової майстерності.

На рівні ЗНЗ керівникам навчальних закладів:

1) забезпечувати дієвість кадрової політики навчального закладу з метою закріплення предмета «Основи здоров'я» за одним педагогом (якщо дозволяє навантаження), який пройшов навчання на експрес-курсах за інтерактивними технологіями на базі ОШПО з отриманням відповідного сертифіката, забезпечувати наступність його педагогічної діяльності та вважати неприпустимими «довантаження» предметом «Основи здоров'я» інших учителів;

2) спрямувати діяльність на підвищення професійної компетентності вчителів основ здоров'я, педагогів із питань формування ЗСЖ, безпеки життєдіяльності, превентивного навчання і виховання, репродуктивного здоров'я учнівської молоді через відповідні методичні заходи, експрес-курси на базі ОШПО;

3) підтримувати творчу діяльність учителів основ здоров'я, які працюють за інтерактивними технологіями навчання, методиками розвитку життєвих навичок, вважати досвід такої діяльності педагогів як інноваційний, і такий, що сприяє росту кваліфікації педагога, що враховується при його подальшій атестації;

4) забезпечувати виконання нормативно-правових документів із питань формування ЗСЖ, охорони життя та здоров'я учасників навчально-виховного процесу, безпеки життєвої діяльності учнів та педагогів тощо; спрямовувати педагогічний колектив на подолання (нівелювання) шкільних факторів ризику на здоров'я учнів;

5) створити та забезпечити функціонування класів-кабінетів основ здоров'я для проведення педагогами занять за сучасними методиками розвитку життєвих навичок;

6) забезпечити функціонування в ЗНЗ осередку здоров'яспрямованого навчального закладу – Школи (Центру) здоров'я;

7) налагоджувати управлінську систему методичної роботи щодо застосування здоров'язбережувальних технологій в освітній діяльності закладу;

8) надавати підтримку діяльності органів учнівського самоврядування з питань пропагування та дотримання принципів ЗСЖ;

9) залучати батьківську громадськість до роботи з пропаганди культури здоров'я; систематично організовувати та проводити заходи щодо підвищення рівня педагогічної компетентності батьків з питань оздоровчої функції освіти;

10) організувати співпрацю з установами та організаціями, що займаються проблемами здоров'язбереження на всіх рівнях (районних (міських), обласних, всеукраїнських, міжнародних).

Учителям основ здоров'я:

1) підвищувати власну професійну компетентність шляхом участі в різноманітних науково-методичних заходах і в самоосвітній діяльності, реалізуючи індивідуальний план професійного розвитку;

2) у самоосвіті керуватись відповідними завданнями, рекомендованими ОППО на міжкурсовий період; постійно працювати над власним професійним портфоліо вчителя основ здоров'я, картою та шкалою професійного зростання;

3) свою педагогічну діяльність спрямовувати на формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності, свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння основами ЗСЖ, навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки;

4) упроваджувати в навчально-виховний процес інноваційні освітні технології – інтерактивні, проектні, ІКТ, які найкраще сприяють формуванню в учнів життєвих компетентностей;

5) створювати тренінгові класи-кабінети основ здоров'я;

6) сприяти становленню у ЗНЗ Шкіл здоров'я як осередків Всеукраїнської мережі шкіл сприяння здоров'ю;

7) співпрацювати з педагогічним колективом, долучаючи його до здоров'яспрямованої діяльності;

8) заручатися підтримкою у власній педагогічній діяльності адміністрації ЗНЗ, педколективу, батьків, громади, працювати над підняттям статусу предмета;

9) презентувати ідеї власного педагогічного досвіду з проблем навчання учнів основам здоров'я та формування у них ЗСЖ в ЗМІ: освітянській пресі, через персональні електронні освітні ресурси, Портал превентивної освіти;

10) вивчати кращий досвід учителів з викладання основ здоров'я.

З огляду на здійснене дослідження визначено, що ефективність діяльності вчителів основ здоров'я залежить від рівня їх професійної компетентності. Для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти запропоновані методичні рекомендації на таких рівнях: НАПН України та МОН України; ОППО; РМК (ММК) та районних (міських) МО; ЗНЗ; учителя основ здоров'я. Системний аналіз доводить, що розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти як динамічний процес актуалізовано сучасною тенденцією: дослідженням здоров'я як економічного фактора. Сьогодні інвестиції в здоров'я розглядають як вид стратегічного ресурсу держави, що дозволяє підвищити показники людського капіталу – довголіття та якість життя. Поява спеціалістів, які володіють новими навичками, кваліфікацією і системою цінностей здоров'яспрямованого змісту, усвідомлюють значущість здоров'я як фактор підвищення благополуччя, мотивацію до трудової діяльності, покращення якості продукції, впровадження інновацій і підвищення конкурентоздатності – це завдання вчителя основ здоров'я, професійне становлення та розвиток якого здійснюється в системі ППО.

У сучасних вітчизняних дослідженнях проблем упровадження компетентнісного підходу наголошується на низці нерозв'язаних проблем [341]. Здійснене дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я розкриває існування *внутрішніх і зовнішніх* нерозв'язаних

суперечностей впровадження компетентнісного підходу у ППО учителів основ здоров'я. Визначимо основні: компетентнісний підхід зосереджує увагу на результативній складовій професійної діяльності *кожного вчителя*, але існуюча практика ППО зорієнтовна загалом на дорослого учня, не враховуються вікова періодизація дорослого та *двохфазовість* розвитку його психофізіологічних функцій, що полягає у співвідношенні моментів наростання показників розвитку на ранніх етапах зрілості та спеціалізації їх під впливом умов життя і професійної діяльності [5]; методичне забезпечення підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, що розробляється в останні роки, не є *методичною системою*, критерієм ефективності якої учені вважають [341] вимірюваність, тобто співвідношення цілей і досягнутих результатів навчання. Натомість, очікувані результати не мають чіткого вираження, немає діагностичного супроводу, щоб визначити ефективність запропонованих методик; у теорії компетентнісного підходу чітко не розрізняється, що є методичними рекомендаціями і *технологією*, хоча формування професійної компетентності вчителів вимагає саме технологічного підходу; у сучасних методичних рекомендаціях домінує увага до часткових інноваційних знахідок (зокрема, використання тренінгів), відійшли на периферію *базові дидактичні питання*: як формувати різні види професійних знань, умінь, як досягти їх глибини, міцності, гнучкості; як узагальнювати і систематизувати знання; у програмах підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я пріоритетними є принципи насичення та урізноманітненості освітнього середовища, а не його *оптимізація* з погляду суб'єктності – полісуб'єктності навчання і специфіки професійної діяльності вчителя основ здоров'я.

До *зовнішніх проблем* розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти відносимо неузгодженість складових системи післядипломної освіти, що зумовлює негативні змістовні (дидактико-методичні) та структурні (визнання окремих інституцій системи ППО) наслідки, які стосуються не лише сутності процесу навчання в системі ППО, а й неекономного використання потенціалу освіти дорослих, його формальної, неформальної та інформальної складової. Актуальним та перспективним є

узгодження компетентнісного підходу в ППО вчителів основ здоров'я з параметрами Національної рамки кваліфікації освіти.

Висновки до третього розділу

1. На основі констатувального експерименту шляхом аналізу: стану кадрової ситуації з учителями основ здоров'я, що склалась у ЗНЗ області; управлінських рішень відділів (управлінь) освіти стосовно контролю стану викладання предмета «Основи здоров'я»; навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я; рівня знань суб'єктів освітнього процесу щодо окремих вимог до предмета «Основи здоров'я», навчально-виховного процесу та професійної компетентності вчителів основ здоров'я – виявлено рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я ЕГ та КГ відповідно до теоретично обґрунтованої критеріальної-показникової характеристики.

2. Підібрано та створено діагностувальні методики для визначення рівнів розвитку компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я за критеріями: K_1 «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я»; K_2 «Сформованість системи фахових знань»; K_3 «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»; K_4 «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь». Розроблено методику проведення дослідно-експериментальної роботи, яка враховувала такі організаційно-педагогічні умови: організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів основ здоров'я; застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язберезувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу. Розвиток компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я здійснювалося на експрес-курсах «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок», через науково-методичний

супровід діяльності вчителів у міжкурсовий період, спрямування самосвіти учителів основ здоров'я.

3. Здійснено порівняльний аналіз рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за традиційними змістом, формами та методами (КГ) підвищення кваліфікації та за розробленою моделлю професійної підготовки (ЕГ) у системі ППО учителів основ здоров'я. Порівняно з даними КЕ у рівнях розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в ЕГ відбулись суттєві зміни. Доведено, що на ФЕ рівні розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-комунікативного компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, завдяки реалізації організаційно-педагогічних умов, відзначаються значно більшою досконалістю. З метою перевірки достовірності отриманих в ході експериментального дослідження результатів використано критерій χ^2 Пірсона.

4. На узагальнювальному етапі експериментального дослідження розроблено та структуровано методичні рекомендації з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі ППО на рівнях: НАПН України та МОН України, ОППО, РМК (ММК), ЗНЗ, учитель основ здоров'я. Завдяки проектним методам дослідження обґрунтовано *внутрішні* (потреба компетентнісного підходу зосереджувати увагу на результативній складовій професійної діяльності кожного вчителя та існуюча практика ППО з її зорієнтованістю в цілому на дорослого учня; неврахування вікової періодизації дорослого та його двохфазовість розвитку; відсутністю методичної системи реалізації компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації тощо) та *зовнішні* (зокрема, неузгодженість складових системи післядипломної освіти) нерозв'язані суперечності впровадження компетентнісного підходу у ППО учителів основ здоров'я.

Основні результати розділу відображено в публікаціях автора [409; 418; 419].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти у контексті професійного становлення особистості професіонала детерміновано чинниками з позиції загальної та професійної педагогіки (економічними; соціокультурними, науковими, освітніми). Проаналізовано різноаспектні фундаментальні надбання сучасної педагогіки з дослідженої проблеми, які складають теоретичне та практичне підґрунтя для розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Аналіз теоретичних та практичних надбань в системі освіти здійснено через компетентнісний підхід, який пройшов генезу через чотири етапи в освіті і на сьогодні є нормативно закріпленим. Здійснено семантичний аналіз понять «компетентність», «компетенція», «компетентний» та ланцюг логіко-узагальнюючих досліджень понять від загального поняття «компетентність» до особливого поняття «професійна компетентність педагога» та до конкретного «професійна компетентність учителя основ здоров'я», яке, як базове поняття дослідження, розглядається як «актуалізована в інтегральній здоров'язбережувальній (фаховій) компетентності система компонентів: мотиваційно-ціннісного (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смысловий орієнтир); когнітивного (знання); операційно-діяльнісного (вміння, навички); комунікативно-рефлексивного (здатність до комунікації та самоаналізу), що визначають здатність вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту». На основі методологічних засад викладання предмета «Основи здоров'я» у ЗНЗ (гуманітаризації, толерантності, гуманізації), професійних вимог до педагогічної спеціалізації «вчитель основ здоров'я» обґрунтовано сутність та складові професійної компетентності вчителів основ здоров'я, деталізацію яких здійснено шляхом аналізу кількісного і якісного підходів, що дозволило довести

необхідність їх інтеграції та дослідження поняття «професійна компетентність учителя основ здоров'я» через діалектичну єдність онтологічного (буттєвого), ціннісного, пізнавального та практичного складників. Уточнено зміст іншого базового поняття «розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти»: процес взаємоузгоджених якісних змін компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я, які в інтегральному результаті забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту. З'ясовано особливості професійної діяльності вчителів основ здоров'я на засадах компетентнісного підходу при викладанні предмета «Основи здоров'я» через соціальний, науково-педагогічний та особистісний рівні. Досліджено здоров'язбережувальну компетентність як універсальну сутність професійної компетентності вчителя та змісту предмета, що забезпечує фундаментальність аналізу поняття здоров'я на світоглядному, загальнотеоретичному та спеціальнонауковому рівнях. Продемонстровано можливості предмета «Основи здоров'я» в подоланні (нівелюванні) шкільних факторів ризику на здоров'я учнів, які на основі ідей ризикології згруповано та описано в чотирьох сферах: природа; культура; інший; Я-сам. У змісті предмета визначено ключові поняття, освоєння яких уможливило подолання (нівелювання) наслідків впливу на здоров'я учнів шкільних факторів ризику.

2. Розкрито зміст, форми та структуру підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я як складову системи ППО в Україні, аналіз якої вивчено у двох контекстах: європейського терціарного підходу та традиційно сформованої вітчизняної дослідницької позиції про післядипломну освіту. На підставі розуміння післядипломної освіти як спеціалізованого «вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду», що включає в себе спеціалізацію, перепідготовку, стажування та підвищення кваліфікації, визначено та обґрунтовано структуру процесу підвищення кваліфікації вчителів

основ здоров'я, діючу в андрагогічному циклі: в курсовий (форми – очна, очно-дистанційна, експрес-курси) та міжкурсний (методична робота) періоди (основні принципи функціонування, цілі, багатоланцюгова система: лабораторія з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОШПО; РМК (ММК); районні (міські) МО вчителів основ здоров'я; Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ).

3. Розроблено та теоретично обґрунтовано андрагогічну модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти як виділення в освітньому просторі системи взаємопов'язаних і взаємозалежних складників: мети, принципів, підходів, компонентів, етапів, форм і методів, критеріїв, показників, рівнів розвитку, організаційно-педагогічних умов. Системно описано компоненти розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в чотирьох блоках – мотиваційно-цільовому (соціальне замовлення на компетентних учителів основ здоров'я, професійні потреби особистості вчителя, компетентнісний підхід до основ здоров'я), концептуальному (підходи, принципи, компоненти досліджуваного об'єкта), змістово-процесуальному (умови здійснення та сутність досліджуваного процесу в різні періоди післядипломної педагогічної освіти вчителів основ здоров'я), результативному (критерії та рівні розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я, результат, який засвідчує досягнення мети моделі).

4. На підставі системного аналізу визначено критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (умотивованість на професію вчителя основ здоров'я з показниками: наявність професійних мотивів; прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності; наявність ціннісних установок на здоров'я; сформованість системи фахових знань із показником – фахові знання; сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я з показниками: компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я; здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я; сформованість комунікативно-рефлексивних умінь з показниками: комунікативні та організаторські здібності; уміння діалогічного спілкування;

здатність до самоаналізу). Охарактеризовано рівні розвитку компонентів професійної компетентності вчителів основ здоров'я: низький (рецептивний), середній (репродуктивний); достатній (продуктивний); високий (творчий).

5. Виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. *Організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів* забезпечується діяльністю лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОШПО через науково-методичний супровід в андрагогічному циклі у період проходження експрес-курсів, організації методичної роботи в міжкурсовий період, самоосвітньої діяльності педагогів. *Структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб учителів* здійснюється у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті. *Застосування інтерактивних технологій вивчення методики та викладання основ здоров'я, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальних компетенцій учасників навчально-виховного процесу* розвиває здатність учителів та учнів до самоактуалізації, співробітництва, формує уміння діалогічного спілкування, життєві навички безпечної для життя і здоров'я поведінки, розвиває здоров'язбережувальні компетенції. Експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов підтвердила їх ефективність, що виявилось у значних достовірних позитивних зрушеннях якості показників розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я (в експериментальній групі високий рівень склав 33,07 %; достатній – 44,47 %; середній – 19,77 %; низький – 2,69 %; у контрольній відповідно: 17,62 %; 40,45 %; 34,70 %; 7,23 %).

6. Розроблені методичні рекомендації з розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти на рівнях: НАПН України та Міністерство освіти і науки України, ОШПО, РМК (ММК), ЗНЗ, учитель основ здоров'я, а також зміни та доповнення до навчальних планів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, до системи науково-методичної роботи з вчителями на різних рівнях (обласному, районному

(міському), ЗНЗ) значною мірою уможливають підвищення ефективності розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всього кола проблем, пов'язаних із розвитком професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. У подальшому актуальними є напрями дослідження проблеми: порівняльний аналіз розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в Україні та вчителів здоров'яспрямованих предметів у інших державах; створення методичної системи реалізації компетентнісного підходу в процесі підвищення кваліфікації; психолого-педагогічні та організаційні підходи до забезпечення наступності в підготовці вчителів основ здоров'я у ВНЗ та системі ППО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агейкіна-Старченко Т. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті сучасних освітніх парадигм [Текст] / Т. Агейкіна-Старченко // Імідж сучасного педагога : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2010. – № 1. – С. 32–34.
2. Алексєєв О. Сучасний стан та чинники здоров'я українських підлітків О. Алексєєв / Вісник Кам'янець-Подільського національного університету. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2013. – Випуск 6. – С. 38–44.
3. Амосов Н. Раздумья о здоровье / Н. Амосов. – М. : ФиС, 1987. – 64 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. – 1965. – № 1. – С. 24–36.
6. Андреев В. И. Развитие систем образования в ФРГ и Республике Беларусь : сравнительно-педагогический анализ / В. И. Андреев; Нац. Ин-т образования. – Минск : НИО, 1999. – 225 с.
7. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
8. Андрущенко Т. Аксіологічний аспект проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Тетяна Андрущенко – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=25&ved=0CEAQFjAEOBQ&url=http%3A%2F%2Fnbuv.gov.ua%2Fj-pdf>.
9. Антипова В. М. Модель деятельности преподавателя высшей школы // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М., 1980. – 189 с.
10. Антонова О. Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна

- педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.
11. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье : теория и практика / Г. Л. Апанасенко // Валеология. – 2006. – № 1. – С. 5–13.
 12. Апанасенко Г. Л. Охрана здоровья здоровых : постановка проблемы в Украине и России / Г. Л. Апанасенко // Укр. мед. часопис. – 2009. – № 4 (72). – С. 122–124.
 13. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология [Электронный ресурс] / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова / Серия «Гиппократ». – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 248 с. – Режим доступа : http://vse-uchebniki.com/valeologiya_696/valeologiya.html.
 14. Аристотель. Метафизика / Аристотель ; пер. А. В. Кубицкого. – М.-Л. : Соцэкгиз, 1934. – 348 с.
 15. Арлычев А. Н. Эволюция Вселенной : формальная и абстрактная модели / С. Г. Антонова, Л. Г. Тюрина // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С. 160–171.
 16. Арташкина Т. Деятельностный подход в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения / Т. А. Арташкина // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 2 (9). – С. 75–87.
 17. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с.
 18. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский – М. : Знание, 1982. – 193 с.
 19. Бабич В. І., Зайцев В. О., Нечаєва О. В. Підготовка майбутніх учителів основ здоров'я як важлива умова виховання здорової молоді / В. І. Бабич, В. О. Зайцев, О. В. Нечаєва / Педагогіка та психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 1. – С. 3–5.

20. Бабич В. И., Онучак Я. С. Определение возможностей учебного курса «Основы здоровья» в контексте формирования социального здоровья учащихся основной школы [Электронный ресурс] / В. И. Бабич // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 5. – С. 5–8. – Режим доступа : http://bmsi.ru/issueview/b7bc8b9e-5260-4164-9f8f-8dc1d466985f/files/fizicheskoe_vospitanie_studentov_5_2012.pdf.
21. Бабич В. І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бабич В'ячеслав Іванович. – Луганськ, 2006. – 20 с.
22. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
23. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования : современный этап / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
24. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу у сучасній освіті [Електронний ресурс] / О. Барабаш // Нова педагогічна думка. – № 4 (72). – 2012. – Режим доступа : <http://www.on-libr.info/?p=1558>
25. Бараболя М. М. Чинники розвитку професійної компетентності вчителя математики / М. М. Бараболя // Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 150. – С. 145–151.
26. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Баркасі Вікторія Володимирівна. – Київ, 2004. – 24 с.
27. Безруких М. М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей [Электронный ресурс] / М. М. Безруких // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 16–21. – Режим доступа :

http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n1/47602.shtml.

28. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; [пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой]. – М. : Прогресс-традиция, 2000. – 384 с.
29. Белицкая Г. Э. Социальная компетенция личности / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.
30. Бердїй Т. С. Психологія ділового спілкування / Т. С. Бердїй. – К. : ДЕТУТ, 2012. – 116 с.
31. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціально психологія» / Берестова Людмила Ивановна. – М., 1994. – 24 с.
32. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язберезувальних технологій / Н. А. Беседа // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – № 1 (3), 2010. – Суми : СумДПУ, 2010. – С. 363–369.
33. Беседа Н. А. Підготовка вчителя до застосування здоров'язберезувальних технологій у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Беседа Наталія Анатоліївна. – Київ, 2012. – 20 с.
34. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
35. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
36. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
37. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
38. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Світич,

2006. – 304 с.
39. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К. : Пляда, 2005. – 120 с.
 40. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
 41. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. Бібік // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–30.
 42. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України ; [за ред. В. Г. Кременя]. – К., 2009. – 185 с. – Режим доступу : <http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>.
 43. Біляковська О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. Біляковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 55–60.
 44. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 272 с.
 45. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бобрицька Валентина Іванівна. – К., 2006. – 462 с.
 46. Бобрицька В. І. Як зберегти психічне здоров'я : (поради вчителю) / В. І. Бобрицька // Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 1. – С. 6–10.
 47. Богданова Г. С. Розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук :

- спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Богданова Ганна Степанівна. – Луганськ, 2012. – 22 с.
48. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність : підходи до вивчення, основні ознаки // Моніторинг здоров'я школярів : міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів : Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Харків : ДУ «ІОЗДП АМНУ», 2009. – С. 132–136.
49. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11–12. – С. 6–7.
50. Бойченко Т. Є. Здоров'я як інтегральний феномен людського буття / Т. Є. Бойченко // Буття людини в суспільстві : системний виклад : монографія / І. В. Бойченко, М. І. Бойченко та ін. – К. : Промінь, 2012. – С. 474–576.
51. Бойченко Т. Є. Здоров'я як категорія валеології, медицини та педагогіки / Т. Є. Бойченко // Культура безпеки, екології та здоров'я. – 2010. – № 4. – С. 41–45.
52. Бойченко Т. Є. Освітні профілактичні програми / Т. Є. Бойченко – К. : Главник, 2006. – 128 с.
53. Бойченко Т. Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок : навч.-метод. посіб. / Т. Бойченко, В. Дивак, Л. Тарусова ; АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. 2009. – 2009. – 112 с.
54. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
55. Бондар В. І. Дидактика : Підручник для студ. вищих пед. навч. закл. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
56. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці : сутність та структура / С. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – Число 2. – С. 93–99.

57. Бондарева Л. Козловська О. Навчаючи і навчаючись – не забирай здоров'я / Л. Бондарева, О. Козловська // Здоров'я та фізична культура. – 2010. – № 7. – С. 10–16.
58. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование : опыт разработки парадигмы /Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 126.
59. Бондарчук О. Компетентність і компетенція : основні підходи до визначення понять / О. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 19–23.
60. Бондарчук О. Соціально-психологічні проблеми післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій / О. Бондарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 42–46.
61. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
62. Боровець О. Професійна компетентність – основа педагогічної діяльності учителя [Електронний ресурс] / О. Боровець // Нова педагогічна думка. – № 3 (71). – 2012. – Режим доступу : <http://www.on-libr.info/?p=1556>.
63. Боровик О. Н. Роль методической службы инновационного учреждения дополнительного образования детей в развитии профессиональной компетентности педагога / О. Н. Боровик // Методист. – 2010. – № 4. – С. 39–43.
64. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку про здоров'я / И. И. Брехман. – Л. : Наука, 1987. – 125 с.
65. Бугеря Т. Професійна підготовка майбутніх учителів основ здоров'я як педагогічна проблема / Т. М. Бугеря // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 8 (267). – Ч. I. – с. 24–33.
66. Букша С. Актуальність формування професійної відповідальності у майбутніх учителів основ здоров'я/ С. Букша / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2014. – Ч. II. – № 5 (288). – С. 139–143.

67. Бургун І. Реалізація компетентнісного підходу в освіті : термінологічний аспект / Ірина Бургун // Фізика і астрономія у школі. – 2010. – № 10. – С. 33–38.
68. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период [Электронный ресурс] / Ш. Бюлер. // Педология юности : сб. статей. – М.; Л. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1931. – Режим доступа : http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/buler_что/.
69. Вакарчук І. Завдання післядипломної педагогічної освіти в контексті вдосконалення системи освіти України. / І. Вакарчук // Директор школи. – 2009. – № 2. – С. 3–8.
70. Вакуленко О., Жаліло Л., Комарова Н., Левін Р., Солоненко І., Яременко О. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя [Електронний ресурс] / О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левін, І. Солоненко, О. Яременко. – Режим доступу : <http://www.health.gov.ua/publ/conf.nsf/09e0043b46a8b8e7c2256d8e006e5352/0ead6848c9d6825ac2256ddc0038c24c?OpenDocument>.
71. Василяшко І. П. Развитие здоровьесберегающей компетентности учителей основ здоровья в последипломном педагогическом образовании / И. П. Василяшко. – Theoretical & Applied Science, 2014. – № 8 (16). – С. 69–73.
72. Ващенко Л. Концептуальні засади організації процесу з підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти в умовах інноваційного розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти /Л. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 61–65.
73. Ващенко Л. С. Основи здоров'я : Книга для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К. : Генеза, 2005. – 240 с.
74. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–54.
75. Введенский В. Н. Компетентность и стиль в профессиональном образовании. – Белгород : Политерра, 2013. – 48 с.

76. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
77. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
78. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
79. Вербицкий А. А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование / А. А. Вербицкий // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2009. – № 3. – С. 29–34.
80. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Высш. шк., 1985. – 176 с.
81. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
82. Вечірко М. Проблеми діагностики формування готовності до професійного самовизначення майбутніх вчителів-філологів [Електронний ресурс] / М. Вечірко. – Режим доступу : http://конференция.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_1_21.pdf.
83. Вітлінський В. В., Великоіваненко Г. І. Ризикологія в економіці та підприємстві : [монографія] / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко – К. : КНЕУ, 2004. - 245 с. – 480 с.
84. Вітюк В. В. Андрагогічна модель підготовки педагогів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. – 2013. – № 4. – С. 9–12. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pedp_2013_4_5.pdf.
85. Войцехівський М. Професійний розвиток учителів у системі підвищення кваліфікації / М. Войцехівський // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 15–16.
86. Войцехівський О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за

- напрямок «Охорона та захист державного кордону» [Електронний ресурс] / О. Л. Войцехівський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : – http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_4_10.pdf.
87. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
88. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Основи здоров'я. Інтенсивний семінар-тренінг для методистів і вчителів з методики викладання предмета у 5 класі. – К. : Алатон, 2005. – 25 с.
89. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Основи здоров'я, 5 клас : Посібник для вчителя / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. – К. : Алатон, 2013. – 260 с.
90. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
91. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.
92. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки : Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів. – 2-ге вид. – доп. / А. О. Гін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 100 с.
93. Гладка І. Формування здоров'язберігальної компетентності учнів / І. Гладка // Здоров'я та фізична культура. – 2010. – № 32 (200). – С. 8–18.
94. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2 (67). – С. 51–60.
95. Глузман О. В. Характеристика структурно-функціональної моделі системи формування методико-математичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів / О. В. Глузман // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 1 (6). – С. 60–65.
96. Головань М. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / Микола Головань // Вища освіта в Україні. – 2008. – № 3. – С. 23–29.

97. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
98. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
99. Гончарова І. С. Характеристика основних етапів становлення і розвитку компетентнісного підходу в освіті / І. С. Гончарова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 4 (239). – 2012. – Ч. II. – С. 22–28.
100. Горашук В., Бабич В. Принципи формування культури здоров'я школярів / В. Горашук, В. Бабич // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 15 (202). – С. 16–24.
101. Горашук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Горашук Валерій Павлович. – Х., 2004. – 40 с.
102. Горяня Л. Г. Авторська робоча програма з дисципліни «Методика предмета «Основи здоров'я»» / Л. Горяня // Основи здоров'я та фізична культура. – № 5–6. – 2008. – С. 18–19.
103. Горяня Л. Г. Критеріально-ціннісна характеристика професійної компетентності вчителя предмета «Основи здоров'я» / Л. Горяня // Основи здоров'я та фізична культура. – № 9–10. – 2008. – С. 3–4.
104. Горяня Л. Г. Особливості викладання шкільного предмета «Основи здоров'я» / Л. Горяня // Основи здоров'я та фізична культура. – № 9–10. – 2008. – С. 3–4.
105. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н. А. Гришанова // Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании : методология и практика / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М. : Издательство Исследования центра проблем качества подготовки специалистов, 2002. – Кн. 6.

106. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. : МСХА, 1993. – 164 с.
107. Даниленко Л. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 14–16.
108. Данилова Г. Методична акмеологія : стратегічний ресурс професійно-особистого розвитку методиста системи післядипломної освіти / Г. Данилова // Освіта і управління. – 2012. – № 4. – С. 51–63.
109. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К. : ППККО, 1995. – 80 с.
110. Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 61–64.
111. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность : сколько их у российского школьника / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
112. Дахин А. Н. Модели и цели общего образования / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2012. – № 3. – С. 28–33.
113. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс] / Ю. О. Делимова // Вестник ШГПИ. – 2013. – № 3 (19). – Режим доступа : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>.
114. Денисенко Н. Г. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Денисенко Надія Григорівна. – К., 2011. – 22 с.
115. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
116. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. – К., 2004.

117. Державний стандарт початкової загальної освіти : лист Міністерства освіти і науки У країни від 06.12.2005 р. №1/9-695 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vmosvita.at.ua/pochatkova/dergctandart_1.pdf.
118. Державний стандарт початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс] // – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
119. Державний стандарт початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 // Освіта України. – 2000. – 13 грудня. – С. 5–12.
120. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы) / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М. : РАГС, 2003. – 156 с.
121. Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.05.2014 № 586 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/files/normative/2014-06-18/2482/nmon_586_13052014_594_25371_05062014.pdf.
122. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної професійної діяльності : монографія / Петро Борисович Джуринський. – Одеса : Лерадрук, 2012. – 421 с.
123. Дивак В. В. Особливості впровадження національної рамки кваліфікації в освітню галузь / В. В. Дивак // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2. – С. 20–22.
124. Дивак В. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в удосконаленні освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» / В. В. Дивак // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 1. – С. 82–84.

125. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : монографія / Б. Т. Долинський. – Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. – 269 с.
126. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти : Наук. зб. / Кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.
127. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах : СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44. – Режим доступа : <http://drusa-nvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html>.
128. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Дубогай Александра Дмитриевна. – К., 1991. – 374 с.
129. Елькін М. В. Педагогічні проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів / М. В. Елькін // зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2004. – № 2. – С. 76–81. – Режим доступу : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iurjrrLrYK4J:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2004/11.doc.
130. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / М. В. Елькін. – К., 2005. – 22 с. – Режим доступу : www.ukrreferat.com/index.php?referat=75373.
131. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
132. Еріксон Е. Дитинство та суспільство. – М., 1993. – 370 с.

133. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
134. Есарева З. Ф., Свиридова Н. Г. Эффективность учебного процесса и развитие форм обучения / З. Ф. Есарева, Н. Г. Свиридова. – М. : Педагогика, 1983.
135. Ефремов Л. Г. Проблемы моделирования процессов в системе образования. Новые подходы / Л. Г. Ефремов, В. С. Аbruков // Известия Российской академии образования. 2002. – № 1. – С. 139–142.
136. Єжова О. О. Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 36–40.
137. Єжова О. Теоретичні і методичні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. О. Єжова. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН Укр., 2013. – 490 с.
138. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / О. О. Єжова. – Суми : Вид-во «МакДен», 2011. – 412 с.
139. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Василівна Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – С. 10. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>.
140. Єльнікова Г. В. Про впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Василівна Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 5. – С. 11. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>.
141. Єресько О. В. Особливості змісту шкільного предмета «Основи здоров'я» / О. Єресько // Основи здоров'я і фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 8–11.

142. Єфімова В. М., Дрізуль А. В. Використання здоров'язберігаючих технологій у викладанні навчальної дисципліни «Основи здоров'я» / В. М. Єфімова, А. В. Дрізуль / Вісник Харківського національного університету. – 2010. – № 907 (Серія : Валеологія : сучасність і майбутнє). – С. 79–85.
143. Єфімова В. М., Дрізуль А. В. Застосування здоров'язбережувальних технологій у викладанні предмету «Основи здоров'я» / В. М. Єфімова, А. В. Дрізуль / Валеологія : сучасний стан, напрями та перспективи розвитку / Мат. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., квітень, 2010 р. : у 3 т. / за ред. М. С. Гончаренко // м. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – Т. 1. – С. 139–145.
144. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності : теорія та методика : монографія / В. М. Єфімова. – Сімферополь : Сонат, 2011. – 442 с.
145. Жирська Г. Я. Концептуальні засади змісту предмета «Основи здоров'я» для загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Я. Жирська, О. М. Кікінежді, Н. О. Будна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; редкол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2012. – № 3. – С. 111–117.
146. Жульова С. І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ/СНІД : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Жульова Світлана Іванівна. – К., 2011. – 21 с.
147. Зайцев В. Місце педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів основ здоров'я до виховання здорових школярів у процесі позакласної роботи / В. Зайцев / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Ч. II. – № 2 (251). – С. 53–58.
148. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

149. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
150. Запорожцева Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Запорожцева Юлія Сергіївна. – К., 2012. – 22 с.
151. Зданюк В. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Зданюк Вадим Володимирович. – Полтава, 2011. – 20 с.
152. Здоров'я як складова фахової підготовки / О. Ю. Алексеєнко, Г. Г. Петренко, О. В. Тимошенко, Т. М. Слесарева // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 10. – С. 129–131.
153. Здоровьесберегающее образование [Электронный ресурс] / Всероссийский съезд школ, содействующих укреплению здоровья «Здоровое поколение – здоровая Россия». – Режим доступа : http://www.zpzi.ru/healthcare_education/4170.html.
154. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе /авт.-сост. С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель. – 2009. – 172 с.
155. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
156. Зелюк В. В. Структура і зміст професійної компетентності педагога / В. В. Зелюк / Наукові записки ПОППО : Оптимальні шляхи, форми і методи формування професійних та ключових життєвих компетентностей у процесі профільного навчання. – 2012. – Випуск 3. – С. 5–9.
157. Зенченков І. П. Формування духовних цінностей майбутнього фахівця з основ здоров'я в процесі професійної підготовки : автореф. дис ... канд. пед.

- наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Зенченков Ілля Петрович. – Луганськ, 2011. – 20 с.
158. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Зимівець Наталія Володимирівна. – Луганськ, 2008. – 21 с.
159. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. – Режим доступа : http://qame.ru/book/pedagogics/klyuchevie_kompetentnosti/_%D0%97%B8.pdf.
160. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
161. Зимняя И. А. Компетентностный подход : каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
162. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16–31. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1051552/>.
163. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
164. Зоріна М. О. Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності [Електронний ресурс] / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – вип. 33. – С. 175-179. – Режим доступу : <https://www.google.com.ua/#q=%D0%B7%...+site:nbuv.gov.ua>.

165. Зязюн І. Компетенції і компетентності – домінуючі складові психологічного досвіду особистості / І. А. Зязюн / Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : Матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 19–32.
166. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А. Профессиональная компетенция учителя : содержание, структура [Электронный ресурс] / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова / Вестник НГГУ. – 2010. – № 1. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura>.
167. Іванова Л. І. Взаємозалежність понять, що визначають професійний рівень підготовки вчителя // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : [зб. наукових праць] / за ред. Г. М. Арзютова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск ЗК1 (56) 15. – С. 170–172.
168. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Іванова Любов Іванівна. – К., 2007. – 375 с.
169. Іванова Л. І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я : теорія та методика : [монографія] / Л. І. Іванова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 600 с.
170. Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Іванова Світлана Володимирівна. – К., 2012. – 364 с.

171. Іванова С. Термінологічно-понятійні проблеми у процесі інспектування діяльності вищих закладів післядипломної педагогічної освіти державною інспекцією навчальних закладів України [Електронний ресурс] / С. Іванова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – Режим доступу : <http://www.on-libr.info/?p=1574>.
172. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностная модель современного учителя / Д. А. Иванов // Управление качеством образования : теория и практика эффективного администрирования. – 2011. – № 3. – С. 4–35.
173. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Электронный ресурс] / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/281308/>.
174. Іл'янович К. Б. Антропологічна криза в умовах сучасної техногенної цивілізації : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» [Електронний ресурс] / К. Б. Іл'янович. – Сімферополь, 2008. – 20 с. – Режим доступу : http://www.0zd.ru/filosofiya/antropologichna_kriza_v_umovax_suchasnoi.html.
175. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти : науково-методичний посібник / [Ващенко Л. М., Чміль А. І., Пустова Т. В., Гаєвська Л. А., Драч І. І., Даниленко Л. І., Софій Н. З., Паламарчук В. Ф., Гринивецька Н. М., Маслов В. І.] ; за наук. ред. Л. М. Ващенко – К. : Педагогічна думка, 2012. – 140 с.
176. Інноваційна модель розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти : організація навчального процесу : посібник, видання друге, доопрацьоване / [за наук. ред. Л. М. Ващенко]. – К. : ООО «НПП» «Інтерсервіс», 2014. – 206 с.
177. Иньков М. Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Иньков Михаил Евгеньевич. – Ростов-на-Дону, 2009. – 167 с.

178. Истратова О. Н. Психодиагностика : коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Издание 3-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 375 с.
179. Ищенко А. Р. Личностный смысл здоровья / А. Р. Ищенко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 91–95.
180. Капустин Е. Н. Здоровый образ жизни учащейся молодежи / Е. Н. Капустин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 69 с.
181. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Карпова Лариса Георгіївна. – Харків, 2004. – 190 с.
182. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти Автономної Республіки Крим : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Картава Юлія Костянтинівна. – Ялта, 2013. – 203 с.
183. Кимова С. З. Профессиональные компетентности : основные дескрипторы, шкалы, модели [Электронный ресурс] / С. З. Кимова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2010. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentnosti-osnovnye-deskriptyory-shkaly-modeli>.
184. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кириленко Світлана Володимирівна. – К., 2004. – 22 с.
185. Кириленко С. В. Школа культури здоров'я : від сьогодення до майбутнього : навч.-метод. посіб. / С. В. Кириленко, О. М. Михайлов, В. П. Сергієнко. – Київ, Чернівці : Букрек, 2012. – 384 с.
186. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.

187. Клокар Н. Основні напрями та перспективи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів регіону / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 1. – С. 22–28.
188. Клокар Н. И. Развитие профессиональных компетентностей педагогических кадров в условиях евроинтеграции [Электронный ресурс] / Н. Клокар // Народна освіта. – 2012. – Випуск 2 (17). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/17/statti/klokar.htm>.
189. Коваленко А. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии / А. В. Коваленко, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 58–70.
190. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / Коваль Валентина Олександрівна. – Умань, 2013. – 628 с. – Режим доступу : mydisser.com/ua/catalog/view/.../16785.html.
191. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя : феноменология понятия [Электронный ресурс] / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-kompetentnost-uchitelya-fenomenologiya-ponyatiya>.
192. Козырева О. А. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Козырева Ольга Анатольевна. – Томск, 2004. – 216 с.
193. Колесников И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. Основы андрагогики. [Электронный ресурс] / И. А. Колесников и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с. – Режим доступа : <http://www.pedlib.ru/Books/5/0190/index.shtml>.

194. Колесникова Л. И. Совместное проектирование образовательного процесса педагогического колледжа как фактор развития профессиональной компетентности его преподавателей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Колесникова Людмила Илларионовна. – Иркутск, 2002. – 213 с.
195. Комарова Ю. А. Моделирование процесса формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов в условиях последиplomного образования [Электронный ресурс] / Ю. А. Комарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина : Научный журнал / Серия «Филология». – Вып. 2 (13). – Изд-во Ленинградского государственного университета, 2008. – С. 103–128. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1458558/>.
196. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1 [Електронний ресурс] / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 370 с. – Режим доступу : https://www.google.com.ua/search?ie=UTF-8&hl=ru&q=%...&gws_rd=ssl.
197. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [за ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
198. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) [Электронный ресурс] / науч. ред. проф. И. А. Зимняя ; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с. – Режим доступа : http://www.pedlib.ru/Books/3/0269/3_0269-14.shtml.
199. Кондрацька Г. Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі :

- автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Кондрацька Галина Дмитрівна. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
200. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір: затверджені наказом Міністерства освіти і науки України № 998 від 31.12.2004 [Електронний ресурс]. – http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/.
201. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / [авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело]. – К. : Генеза, 2005. – 80 с.
202. Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища : тем. зб. праць / Упоряд. Н. В. Любченко, Н. А. Мельник, Г. Є. Тригубець А. А. Волосюк ; за заг. редакцією В. В. Олійника. – Рівне : РОІППО, 2011. – 108 с.
203. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
204. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В. В. Краевский / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа – 10 сентября 2005 г.). – М., 2005. – С. 17–23.
205. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
206. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Гуманізм та освіта (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінниця : ВНТУ, 2006. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.

207. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
208. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
209. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
210. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
211. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
212. Лабораторія з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://soippo.edu.ua/index.php/naukova-robota/laboratoriji>.
213. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / Н. Лалак // Рідна школа. – 2009. – № 5/6. – С. 17–20.
214. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
215. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 344 с.
216. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
217. Лисицын Ю. П. Теоретико-методологические проблемы концепции общественного здоровья / Лисицын Ю. П. // Общественные науки и здравоохранение. – М. : Наука, 1987. – С. 48–62.
218. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці : точки відліку / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 1. – С. 98–100.

219. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя : успіхи та проблеми реалізації / Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 51–59.
220. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.
221. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13–25.
222. Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки : навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1. : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 23–38.
223. Луговий В. І. Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : Матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 5–18.
224. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 360 с.

225. Львов Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) : монография / Л. В. Львов. – Челябинск : ЮУНОЦ РАО, ЧГАУ, 2007. – 152 с.
226. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе // Соч. : в 7 т. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 5. – 588 с.
227. Малашенко Л. О. Типові проблеми у навчанні курсу «Основи здоров'я» у загальноосвітніх навчальних закладах області : інструктивно-методичний лист / Л. О. Малашенко. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 44 с.
228. Мальцева Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Мальцева Елена Валентиновна. – Йошкар-Ола, 2006. – 261 с.
229. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
230. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 308 с.
231. Маслов В. І. Концептуальні засади розробки орієнтовних стандартів змісту компетентності фахівців // Освітологічний дискурс / Електронне наукове фахове видання. – 2011 р. – № 2 (4). – С. 162–167. – Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/main.html.
232. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 3–9.
233. Матвеева Н. Післядипломна освіта учителів : реалії та перспективи [Електронний ресурс] / Н. Матвеева // Нова педагогічна думка. – № 1. – 2013. – Режим доступу : <http://www.on-libr.info/?p=1564>.
234. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.

235. Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5-х класах у 2005/2006 навчальному році. Основи здоров'я : лист Міністерства освіти і науки України від 14.06.2005 № 1/9-321.
236. Меттус Е. В. Здоровье учителя : определяющие факторы и необходимые условия [Электронный ресурс] / Е. В. Меттус // Universum : Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 12. – С. 37–39. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-uchitelya-opredelyayuschie-factory-i-neobhodimye-usloviya>.
237. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
238. Міжсекторальна взаємодія в умовах превентивного виховного середовища : навчально-методичний посібник / автори-упорядники В. І. Кириченко, О. О. Єжова. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.
239. Митник М. М. Професійна компетентність вчителя як загальна умова педагогічної діяльності / М. М. Митник // Професійні компетенції та компетентності вчителя (Матеріали регіонального наук.-прак. семінару). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 37–40.
240. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
241. Молодые люди и алкоголь, наркотики и табак / Kellie Anderson ; Группа исслед. по проблеме алкоголя Эдинбург. ун-та ; Европ. регион. бюро ВОЗ, Копенгаген, 1998. – 95 с. – (Серия «Европ. план действий по борьбе с потреблением алкоголя»).
242. Морозова Н. В. Модель развития профессиональной компетентности педагога / Н. В. Морозова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 48–50.
243. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики в інститутах післядипломної педагогічної освіти (технологічний аспект) / Н. М. Мурована // Педагогічні науки : Зб.

- наук. праць : Ч. 2 : Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 143–148.
244. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 « Теорія та методика управління освітою» / Мурована Нонна Миколаївна. – К., 2008. – 20 с.
245. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок : важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я : Навч. посіб. / ВООЗ. – К. : ВКТФ «Кобза», 2004. – 123 с.
246. Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини» : наук.-метод. зб. / Кол. авт. // заг. ред. С. В. Страшка. – К. : Освіта, 2013. – 360 с.
247. Навчання в дії : Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : Метод. посіб. / Авт.-уклад. : А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
248. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти : оцінка ситуації / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Л. С. Ващенко, О. Т. Сакович та ін. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
249. Нагрелли Е. А. Структурно-функциональная модель формирования компетентности учителей в системе повышения квалификации / Е. А. Нагрелли // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 84–91.
250. Науково-методичний супровід роботи з педагогічними працівниками районних (міських) методичних кабінетів (центрів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://soippo.edu.ua/index.php/naukovo-metodichna-robota>.
251. Національний освітній глосарій : вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.] ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

252. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
253. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Нестеренко Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2003. – 229 с.
254. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія : Вісник Академії пед. наук України. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
255. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко ; МОН України ; АПН України [та ін.] // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовт. 2009 р.). – Кіровоград : КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284–287.
256. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. ... к. пед. н. / О. В. Нікулочкіна [Електронний ресурс]. – Запоріжжя, 2009. – 22 с. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
257. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2009. – 280 с.
258. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті : загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – С. 13–18. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
259. Овчинникова А. В. Развитие профессиональной компетентности учителя иностранного языка в процессе дополнительного педагогического образования : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Овчинникова Алла Вениаминовна. – Москва, 2008. – 140 с.

260. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – М., 1992. – Режим доступа : http://ruslib.org/books/ozhegov_si_shvedova_nyu/tolkoviy_slovar_russkogo_yazika_mo-read.html
261. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18–23.
262. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. Олійник. // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – №1. – С. 56–66.
263. Олійник Г. М. Професійна підготовка соціальних педагогів : компетентнісний підхід / Г. М. Олійник // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2010. – Вип. 3. – С. 68–72.
264. Омельченко Л., Омельченко О. Здоров'ятворча педагогіка / Л. Омельченко, О. Омельченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 205 с.
265. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Омельченко Ольга Владиславівна. – Харків, 2008. – 194 с.
266. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
267. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / Олександр Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.
268. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / Валентина Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29–32.
269. Оржеховська О. Компетентнісна зорієнтованість курикулуму Великої Британії щодо формування здорового способу життя школярів [Електронний ресурс] / Олена Оржеховська. – Режим доступу :

- <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbu.gov.ua%2Fcgi>.
270. Основи здоров'я. Програма для ЗНЗ (Затверджена Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України наказом від 06.06.2012 № 664) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
271. Остапенко Г. О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язберезувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Остапенко Галина Олександрівна. – К., 2013, – 20 с.
272. Паращенко Л. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників : практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 71–84.
273. Педагогічна майстерність : Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.] – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
274. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
275. Персональный сайт Э. Ю. Бруннера «Психология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks>.
276. Петрочко Ж. В. Концепція школи, дружньої до дитини : основні положення та терміни / Ж. В. Петрочко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – № 2 (36). – Суми : СумДПУ, 2014. – С. 84–92.

277. Підготовка науково-педагогічних кадрів, аспірантів та здобувачів : модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти : методичні рекомендації для системи післядипломної освіти // Марина Іванівна Скрипник ; за наук. ред. Євгенії Родіонівни Чернишової ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2014. – 147 с.
278. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
279. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Валерия Семеновна Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
280. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
281. Платонов К. Проблемы способностей. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
282. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.
283. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учеб. для студ. пед. вузов. в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
284. Подобед В. И. Системные проблемы формирования образования взрослых : образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М. Д. Махлин. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 120 с.
285. Покроєва Л. Д. Модернізація функції обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 84–87.
286. Поліщук Н. М. Все для уроку з основ здоров'я : книжка для вчителя : посібник для вчителів ЗНЗ / Н. М. Поліщук. – К. : Генеза, 2010. – 152 с.
287. Поліщук Н. М. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика

- професійної освіти» / Поліщук Наталія Миколаївна. – Житомир, 2013. – 271 с.
288. Поліщук Н. М. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів / Н. М. Поліщук // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5 (31). – С. 303–313.
289. Поліщук Н. М. Теоретичні засади підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до збереження здоров'я учнів / Н. М. Поліщук // Нові технології навчання. Спеціальний випуск : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 220–226.
290. Положення про організацію підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. – Суми, 2012. – 25 с.
291. Полька Н. С. Концепція гігієнічного супроводу управління якістю фізичного виховання у навчальних закладах / Н. С. Полька, І. О. Калиниченко // Довкілля і здоров'я. – 2009. – № 4. – С. 48–52.
292. Поляков В. А. Технология карьеры [Электронный ресурс] / В. А. Поляков. – М. : Дело ЛТД, 1995. – 128 с. – Режим доступа : <http://www.razym.ru/biz/upravlenie/262172-polyakov-va-tehnologiya-karery.html>.
293. Полякова Г. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Г. Полякова // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. – Вип. 28. – Т. 2. – С. 271–277. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gvpdpu_2013_28_2_53.pdf.
294. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Режим доступу : http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_artikle.

295. Пометун О. І. Дискусія український педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [за ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 64–70.
296. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
297. Портал превентивної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://autta.org.ua/>.
298. Поташнюк Р., Кубович О. Методологічні підходи до дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців здоров'я людини до здоров'язберігальної діяльності [Електронний ресурс] / Раїса Поташнюк, Оксана Кубович. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1972/3/anot19.pdf>.
299. Праксиология / В. Л. Абушенко // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – С. 794–795.
300. Практикум по психологии здоровья [Электронный ресурс] / [под. ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с. – Режим доступа : http://www.pedlib.ru/Books/4/0318/4_0318-1.shtml.
301. Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.11.2010 № 1067 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/66/normativno-pravovi-akti/>.
302. Про виконання Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД щодо підготовки педагогічних працівників та охоплення навчанням учнівської молоді за програмами розвитку життєвих навичок : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.08.2011 № 982

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sop.com.ua/regulations/2340/2585/2586/2587/293425/>.
303. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: наказ № 665 Міністерства освіти і науки України 01.06.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>.
304. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
305. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів у системі середньої загальної освіти : наказ МОНМС України від 30.08.2011 № 996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza/>.
306. Про затвердження плану заходів з реалізації проектних заходів щодо виконання Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 21.11.2012 № 1314.
307. Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр) : наказ № 1119 Міністерства освіти і науки України 08.12.2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08>.
308. Про затвердження Примірного Положення про навчальний кабінет з основ здоров'я загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2009 № 1114 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-serednya/serednya/baza/1114.doc>.
309. Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі. Основи здоров'я : лист Міністерства освіти і науки, молоді

- та спорту України від 24.05.2013 № 1/9-368 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/metodichni-rekomendatsiji/>.
310. Про особливості організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у 2011/12 навчальному році. Основи здоров'я : лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.06.2011 № 1/9-454 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/metodichni-rekomendatsiji/>.
311. Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра : лист МОН України від 06.12.2007 № 1/9-736 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3200/.
312. Про подальше впровадження міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» в Україні : наказ Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти України від 20.07.1998 № 206/272 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sop.com.ua/regulations/2340/2592/2593/292160/>.
313. Про порядок введення в дію переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : наказ № 58 Міністерства освіти і науки України 27.01.2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/66/normativno-pravovi-akti/>.
314. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи здоров'я. 5-9 класи. – К., Перун, 2005.
315. Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти : Практично зорієнтований посіб. / [гол. ред. В. І. Сафіулін, наук. ред. В. Ф. Паламарчук]. – К. : Освіта України, 2008. – 254 с.
316. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів : зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К. : Шкільний світ, 1998. – 176 с.

317. Професійна освіта : Словник : Навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
318. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / [за ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
319. Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / [под науч. ред. В. Д. Шадрикова]. – М. : Логос, 2011. – 168 с.
320. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі / Людмила Пуховська // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : [зб. наук. праць]. – К. : Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. – Випуск 2. – С. 72–78.
321. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська // Народна освіта. – 2013. – Випуск 3 (21). – Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.
322. Пуцов В. Андрагогіку – в дію / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 85–87.
323. Пуцов В. Вчити дорослих по-дорослому / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 49–51.
324. Пуцов В. Післядипломна педагогічна освіта як система / В. Пуцов // Освіта на Луганщині. – № 1. – 2004. – С. 8–10.
325. Равен Джон. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация [Електронний ресурс] / Джон Равен; пер. с англ. В. И. Белопольский. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/102317/>.
326. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического

- университета».— 2006. — Режим доступа : <http://www.omsk.edu/volume/2006/ped-psych/>.
327. Радченко А. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радченко Аліна Володимирівна. — Луганськ, 2012. — 246 с.
328. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. В. В. Рибалка. — К. : ІЗМН, 1996. — 236 с.
329. Рівень поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України : 2011 / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.) ; Т. В. Бондар, Ю. П. Галіч та ін. Укр. Ін.-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. — К. : ТОВ ВПК «ОБНОВА», 2011. — 176 с.
330. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 496 с.
331. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общая ред. и предисл. Е. И. Исениной ; пер. с англ. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 480 с.
332. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті : філософський базис / Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] — К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. — С. 77–85.
333. Родигіна І. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу / І. Родигіна // Наукова скарбниця Донеччини. — 2011. — № 1 (8). — 46–50.
334. Романова Н. Міжнародні підходи до реалізації освітніх програм з формування здорового способу життя / Н. Романова // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2007. — № 5. — С. 86–89.
335. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2005. — 713 с.

336. Рябова З. В. Моделювання та проектування як ефективні засоби якості надання освітніх послуг / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою. – 2012. – № 8. – С. 12–18.
337. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография / С. С. Савельева. – Воскресенск : Позитив, 2012. – 220 с.
338. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 4–8.
339. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : [зб. наук. праць].– К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – С. 3–5.
340. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 33–44.
341. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті : здобутки і нерозв'язані проблеми / Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 41–50.
342. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1976. – 279 с.
343. Сапуга І. Є. Стан здоров'я дітей України. Фактори «ризиків» шкільного середовища / І. Є. Сапуга // Основи здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 9. – С. 12–14.

344. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Саюк Валентина Іванівна. – К., 2006. – 236 с.
345. Сваталова Т. А. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации / Т. А. Сваталова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 92–93.
346. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
347. Семигіна Т. Здоров'я у сучасному науковому та політичному дискурсі [Електронний ресурс] / Т. Семигіна // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2011. – Режим доступу : <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/1178>.
348. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Н. Ф. Сергієнко // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 5. – С. 14. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>.
349. Сивохоп Я. М. Основні підходи щодо формування навичок здорового способу життя учнівської молоді / Я. М. Сивохоп // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2010. – № 18. – С. 94–98.
350. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – №1 (8). – С. 72–77.
351. Сидоренко В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя в умовах особистісно-зорієнтованого навчання. Навчальний модуль [Електронний ресурс] / В. Сидоренко – Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o8wS0eaeQT8J.ppt>.
352. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

353. Сидоренко Л. Сучасні технології навчання освітньої галузі «Основи здоров'я та ФК» /Любов Сидоренко // Молодь і ринок. – 2013. – № 6 (101). – С. 63–67.
354. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Каравела, 1998. – 151 с.
355. Сігаєва Л. Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Л. Є. Сігаєва. – К. : ЕКСМО, 2009. – 44 с.
356. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя : модель формування / С. О. Скворцова / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14 (24). – С. 59–67.
357. Скороход Т. В. Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до виховання в учнів здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Скороход Тетяна Володимирівна. – Кіровоград, 2011. – 21 с.
358. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогіці / М. І. Скрипник // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія : Філософські науки / [гол. ред. В. С. Пазенок]. – К. : КУТЕП, 2013. – Випуск 15. – С. 165–177.
359. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник [Електронний ресурс] / М. І. Скрипник ; НАПН України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К. : Вид-во «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2013. – 144 с.
360. Скрипник М. І. Напрями досліджень проблем освіти дорослих / М. І. Скрипник // Режим доступу : <http://umo.edu/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija...>

361. Словарь иностранных слов / [зав. ред. В. В. Пчелкина]. – [16-е издание, исп.]. – М. : Русский язык, 1988. – 624 с.
362. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
363. Современный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://encyclopediadic.slovaronline.com/%D0%9A/%D0%9A%D0%>.
364. Сорокопуд Ю. В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 42–48.
365. Сорочан Т. М. Місія і функції андрагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2 (21). – С. 92–96.
366. Сорочан Т. М. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т. М. Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – № 2 (48). – С. 11–15.
367. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
368. Сорочан Т. М. Професіоналізм та компетентності вчителів у контексті післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2. – С. 7–12.
369. Сорочан Т. М. Регіональна післядипломна педагогічна освіта : пошук нових стратегій і моделей розвитку / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 11–15.
370. Сорочан Т. Створити освітній простір професійного розвитку / Т. М. Сорочан / Управління освітою. – 2010. – № 17 (245). – С. 13–15.
371. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. – К. : Крок за кроком, 2004. – 128 с.
372. Соф'янець Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів / Е. Соф'янець // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 64–70.

373. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
374. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. Модель максимальной эффективности работы [Электронный ресурс] / Лайл М. Спенсер-мл. и С. М. Спенсер. ; пер. с англ. – М. : НИРО, 2005. – 384 с. – Режим доступа : http://5055093.ru/files/images/kompetencii_na_rabote.pdf.
375. Стан здоров'я школярів в Україні : обзор / С. Л. Няньковський [та ін.] // Здоровье ребенка. – 2012. – № 5. – С. 109–114.
376. Степикіна Т. В. Метод коучингу в системі шкільної освіти [Електронний ресурс] / Т. В. Степикіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (4). – С. 84–90. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22\(4\)_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22(4)_14.pdf).
377. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42-51.
378. Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д., Міненко А. О., Савонова О. В., Гаврилюк В. О. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу / За редакцією Страшка С. В. // Навч.-метод. посіб. для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – 2-е вид., переробл. і допов. – К. : Освіта України, 2006. – 260 с.
379. Страшко С. Теоретико-методологічні основи підготовки вчителя основ здоров'я в Україні / С. В. Страшко / Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 8–9 (117–118). – С. 48–53.
380. Субетто Александр Иванович. Библиография работ (1970 – 2011). Юбилейное издание, посвященное 75-летию автора. Часть III. Научная автобиография автора и избранные работы [Электронный ресурс] / [под научн. ред. д.э.н., профессора Горбунова Аркадия Антоновича]. – СПб. : Астерион, 2012. – Режим доступа : <http://noocivil.esrae.ru/pdf/2012/3/914.pdf>.

381. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб. – М., 2006. – 72 с.
382. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–21.
383. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – С. 55–206.
384. Сущенко Л. П. Валеологія : сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Л. П. Сущенко // Основи здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 5–6. – С. 29–30.
385. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людей як об'єкт соціального пізнання : автореф. дис. ... канд. філос. наук. : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Сущенко Людмила Петрівна. – Запоріжжя, 1997. – 20 с.
386. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини. Довідкові матеріали / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 324 с.
387. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1986. – 110 с.
388. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
389. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
390. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

391. Терентьев О. Здоровье человека как объект философско-аксиологического анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Терентьев Олег Владимирович. – М., 2008. – 121 с.
392. Тимченко Г., Гончаренко М. Загальні питання методики викладання «Основ здоров'я» / Г. М. Тимченко, М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – 62 с.
393. Толковый словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://foreign.slovaronline.com>.
394. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей : научное издание / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М. ; Прага, 1994. – 48 с.
395. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти : метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» / Г. О. Штомпель. – К., 2013. – 84 с.
396. Трубачева С. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 51–56.
397. Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Умникова Евгения Леонидовна. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
398. Урум Н. С. Підготовка майбутніх учителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Урум Наталія Степанівна. – К., 2008. – 19 с.

399. Успенська В. М. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у загальноосвітньому навчальному закладі – вимога часу / В. М. Успенська // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 44–48.
400. Успенська В. М. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку / В. М. Успенська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. Вип. 2 (15) / голов. ред. В. В. Олійник. – 2011. – С. 140–149.
401. Успенська В. М. Здоров'язберігальні технології у загальноосвітньому навчальному закладі / В. М. Успенська // Освіта Сумщини. – 2009. – № 4. – С. 30–34.
402. Успенська В. М. Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності В. М. Успенська // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – № 1 (3), 2010. – Суми : СумДПУ, 2010. – С. 442–452.
403. Успенська В. М. Інноваційні підходи до підготовки вчителів основ здоров'я на експрес-курсах підвищення кваліфікації [Електронний ресурс] / В. М. Успенська // Конференція 2. Освіта й особистість : нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології : матеріали V Міжнародного Форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі» (07–18.04.2014, м. Запоріжжя). Режим доступу : <http://oeop5.blogspot.com/p/2.html>.
404. Успенская В. Н. Методологические подходы в модели развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья в процессе повышения квалификации / В. Н. Успенская // Проблемы педагогики и психологии. – Ереван, 2014. – № 3. – С. 68–78.
405. Успенська В. М. На часі – нові освітні проекти для якісної превентивної освіти в державі та області / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2012. – № 11. – С. 8–9.

406. Успенська В. М. Навчання на засадах розвитку життєвих навичок – ефективний шлях формування здорового способу життя / В. М. Успенська. – Суми : Сум ДУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 294–305.
407. Успенська В. М. Напрями діяльності лабораторії з проблем здоров'язберігаючої діяльності у закладах освіти / В. М. Успенська / Позашкільна освіта : стратегія, інновації, практика : зб. статей міжнародної наук.-практ. конф. – Суми, 2009. – С. 256–262.
408. Успенская В. Н. Подготовка учителей основ здоровья в системе последипломного педагогического образования Сумской области (Украина) / Обучение на протяжении жизни в эпоху экономики знаний / Под редакцией Н. П. Литвиновой, Т. В. Мухлаевой, И. А. Сияловой. – СПб. : Политехника-сервис, 2010. – С. 105–111.
409. Успенська В. М. Предмет «Основи здоров'я» : учні, учителі, керівники. Аналіз опитування учасників навчально-виховного процесу з основ здоров'я / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2015. – № 2-3. – С. 28–34.
410. Успенська В. М. Принципи здоров'язбережувальної педагогіки / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2014. – № 11. – С. 6–9.
411. Успенська В. М. Професійна компетентність учителів основ здоров'я та шляхи її розвитку / В. М. Успенська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 30. – Ч. 1. – С. 227–235.
412. Успенська В. М. Реалізація проекту «Мережа Шкіл сприяння здоров'ю» : європейські, національні, обласні напрями та перспективи / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2011. – № 10. – С. 8–9.
413. Успенська В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / В. М. Успенська // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція освітньо-виховної та оздоровчої діяльності в навчальних закладах України» (Кіровоград, 6-7 листопада 2012 р.) – Кіровоград : ФОП Александрова М.В., 2012. – С. 196–201.

414. Успенська В. М. Розвиток особистості та її благополуччя – пріоритетне завдання Шкіл, дружніх до дитини / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2014. – № 4. – С. 8–9.
415. Успенська В. М. Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я шляхом інноваційних підходів на експрес-курсах [Електронний ресурс] / В. М. Успенська // Конференція 2. Освіта й особистість : нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології : матеріали V Міжнародного Форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі» (07–18.04.2014, м. Запоріжжя). Режим доступу : <http://oeop5.blogspot.com/p/2.html>.
416. Успенська В. М. Шкільні фактори ризику на порядку денному вчителя основ здоров'я / В. М. Успенська // Основи здоров'я. – Харків : ВГ «Основа». – 2015. – № 4. – С. 7–12.
417. Успенская В. Н. Ценностное отношение учащихся к здоровью как показатель профессионализма педагога профилактического образования / В. Н. Успенская // Социокультурные механизмы преемственности ценностей : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Иркутск, 16-17 ноября 2012 г.). – М. : Культурная революция, 2012. – С. 600–609.
418. Успенська В. М. Школи сприяння здоров'ю Сумщини : надбання та перспективи / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2010. – № 1. – С. 7–10.
419. Успенська В. М. «Школи сприяння здоров'ю» – школи майбутнього. Репортаж з обласного науково-практичного семінару в м. Охтирці / В. М. Успенська // Педагогічна трибуна. – 2013. – № 12. – С. 8–10.
420. Успенська В. М. Як якісно навчати школярів новому предмету «Основи здоров'я» / В. М. Успенська // Педагогічна Сумщина. – Суми : Нота Бене, 2007. – № 3. – С. 56–62.
421. Устинова Н. Формування здоров'язберігаючої компетентності сучасного вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти / Н. Устинова //

- Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22 (257). – Ч. VII. – С. 127–135.
422. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні. – В кн. : Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад. О. О. Любар] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 221–230.
423. Филиппова Г. Л. Профессиональная компетентность педагога в контексте научных подходов / Г. Л. Филиппова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 48–52.
424. Филиппова Г. Теоретические основы разработки модели профессионально компетентного специалиста / Г. Л. Филиппова // Методист. – 2010. – № 3. – С. 47–50.
425. Фопель Клаус В. Психологические принципы обучения взрослых, проведение воркшопов : семинаров, мастер-классов [Электронный ресурс] / Клаус Фопель ; [пер. с нем. М. Полякова] – Москва : Генезис, 2010 – 359 с. – Режим доступа : <http://www.klex.ru/b0d>
426. Формування здорового способу життя молоді стратегія розвитку українського суспільства. Частина 2. / О. О. Яременко (кер. авт. кол.), О. В. Вакуленко, О. П. Главник та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – Кн. 3. – 162 с.
427. Фролов Ю., Махотин Д. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. Фролов, Д. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
428. Фролова С. В., Фролова М. А. Компетентностный подход в образовании: основные этапы становления и тенденции изменений в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / С. В. Фролова, М. А. Фролова. – Режим доступа : http://rudocs.exdat.com/docs/index_29211.html#1222355.
429. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки : монография / С. А. Хазова. – Майкоп, 2011. – 370 с.

430. Химинець В. Інноваційна парадигма в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Химинець // Нова педагогічна думка. – № 2. – 2013. – Режим доступу : <http://www.on-libr.info/?p=1568>.
431. Холл С. (Hall S.) Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / пер. под ред. Л. Г. Оршанского. – СПб. : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1913. – 88 с.
432. Холодова Н. О. Сучасні підходи до викладання навчального предмета «Основи здоров'я»/ Н. О. Холодова // Основи здоров'я. – Харків : ВГ «Основа». – 2010. – Пілотний випуск. – С. 4–8.
433. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс] / Н. Хомский. – М. : Издательство Московского университета, 1972. – 258 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120>.
434. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
435. Хуторской А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5 (80). – С. 7–15.
436. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
437. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / Цзян Хепін. – Одеса, 2012. – 229 с. – Режим доступу : mydisser.com/ua/catalog/view/238/.../9949.htm.
438. Цись В. Формування готовності вчителів у післядипломній освіті до застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій у початковій

- школі : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Цись Валерія Валеріївна. – К., 2011. – 225 с.
439. Черевко С. В. Сучасні підходи до питань здорового способу життя [Електронний ресурс] / С. В. Черевко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 409–414. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_33_69.pdf.
440. Чернишов О. І. Компетентнісно орієнтований підхід у системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Чернишов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 2 (3). – С. 11–18.
441. Чернишова Є. Післядипломна педагогічна освіта в консорціумі закладів післядипломної педагогічної освіти, перспективи розвитку / Є. Чернишова // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 7–9.
442. Чернишова Є. Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Чернишова Євгенія Радіонівна. – К., 2004. – 225 с.
443. Чернікова Л. Науково-методичний супровід розвитку ІТ-компетентності вчителів / Л. Чернікова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 144–148.
444. Чернышев А. П., Юрисов В. А. Последипломное образование : потребности, проблемы, тенденции : сб. науч. тр. / отв. ред. А. П. Чернышов. – М. : НИИВО, 1992. – 211 с. – С. 5–22.
445. Чміль А. І. Інноваційні моделі навчання в системі підвищення кваліфікації / А. І. Чміль // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 3. – С. 33–37.
446. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/753249/>.
447. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 72–77.

448. Шахненко В. І. Моніторинг здоров'я як умова уведення індивідуальної оздоровчої програми учня // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2012. – № 7. – С. 115–159.
449. Шахненко В. І. Незапроектвані можливості шкільного предмета «Основи здоров'я» [Електронний ресурс] / В. І. Шахненко // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2009. – Випуск 3 (9). – Режим доступу :
http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/shahnenko.htm.
450. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–37.
451. Шевчук О. А. Формування системи валеологічних знань учнів основної школи у процесі навчання основ здоров'я : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)» / Шевчук Олена Анатоліївна. – Харків, 2011. – 20 с.
452. Шиба А. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / А. В. Шиба // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електронне наукове фахове видання. Випуск 5/ 2012. – Режим доступу :
http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/Vnadps/2012_5/12savvnz.pdf.
453. Шиян О. Державна освітня політика з питань забезпечення здорового способу життя молоді : монографія / Олена Шиян. – Львів : Львівський державний університет фізичної культури, 2010. – 295 с.
454. Шиян О. І. Особливості впровадження навчання з основ здоров'я у школах України / Олена Шиян, Євгенія Сливка // Молода спортивна наука України : зб. наук. – 2009. – № 4. – С. 202–206.
455. Шиян О. І. Особливості прояву факторів ризику здоров'ю молоді у сучасних умовах в Україні / Олена Шиян // Реалізація здорового способу життя –

- сучасні підходи : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 732–735. – (Серія 15).
456. Шкатова Т. Г. Содержание профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / Т. Г. Шкатова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1 – С. 100–103. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/24.pdf.
457. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 300 с.
458. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – Л. : Просвещение, 1967. – 159 с.
459. Щодо припинення практики створення та вимагання від дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів документації та звітності, не передбаченої законодавством України : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2014 № 648 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza/>.
460. Щудро С. А. Шкільне середовище як фактор ризику для здоров'я учнів / С. А. Щудро // Довкілля та здоров'я : Наук. журн. з пробл. мед. екології, гігієни, охорони здоров'я та екол. безпеки. – 2008. – № 1. – С. 61–64.
461. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Электронный ресурс] / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/794629/>.
462. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых : становление, проблемы, задачи : монография / Р. И. Юнацкевич. – СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
463. Юнг К. Г. Психология бессознательного [Электронный ресурс] / К. Г. Юнг. / пер. с англ. – Издание 2-е., – М. : Когито-Центр, 2010. – 352 с. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1156660/>.
464. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки. Серія :

- Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Вип. 71. – С. 3–8.
465. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Наука, 1996. – 95 с.
466. Якушно І. Компетентнісний підхід у сучасній післядипломній освіті / Іван Якушно // Освіта на Луганщині. – 2009. – № 2. – С. 27–34.
467. Arends R. I. Teaching for Student Learning. Becoming an Accomplished Teacher / R. I. Arends, A. Kilcher. – New York and London: Routledge Taylor and Francis Group. – 2010. – 423 p.
468. Council of Europe. European Commission (2007) ; Communication from the European Commission to the European Parliament : Improving the Quality of Teacher Education, Brussels August 2007.
469. Davies J., Coggans N. Does drug education work? In: Plant, M. A. et al., Alcohol and drugs: the Scottish experience/ Edinburgh : Edinburgh University Press, 1992. – P. 75–81.
470. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame or Reference for an Assessment and Research Program/ – OECD (Draft). – P. 8.
471. Die Förderung der Gesundheit in der Schule: Grundlagen, Programme, Methoden und Ergebnisse der schulischen Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung / Hubert Weiglhofer. – Wien: Facultas – Univ. – Verl., 2000. – 286 s.
472. Gray K., Herr E., Workforce education: The basics. – Needham Heights, MA : Allyn and Bacon, 1998. – 326 p.
473. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. Access mode : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
474. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy / M. S. Knowles. – Chicago : Association Press, 1970. – 384 p.

475. Life skills education resource package. Geneva. World Health Organization, 1993 (document MNH/PSF 93.7).
476. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year [Electronic resource] / 2000. – Access mode : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1288_en.htm.
477. Office of Disease Prevention and Health Promotion. The 1990 health objectives for the nation: a midcourse review. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Public Health Service, 1987. – P. 86-95.
478. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Dominique S. Ruchen. – Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 2003. – 206 p.
479. Shyyan O. Policies for Introducing New Knowledge to Health Educators in Ukraine / Olena Shyyan // ATEE 2009 Annual Conference Proceedings / Editors : Mireia Montané and Joana Salazar. – Brussels : [s. n.], Belgium, 2010. – P. 205–215.
480. Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly [Electronic resource] / Health-Promoting School. – Access mode : http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf.
481. Valentina Uspenska. The Network Of Health Promoting Schools In Sumy Region // European Network Of Health Promoting Schools In Ukraine: Status And Prospects For Development: Abstracts (26-29 March 2013, Kyiv, Ukraine).
482. World Health Organization [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.who.int>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А

**Аналіз понять «компетенція» та «компетентність»
у соціально-філософській, психолого-педагогічній літературі**

Критерій аналізу	ПІБ, посилання	Рік
А. Генеза		
	І. Зимня [160]	2003
	І. Драч [126]	2008
	О. Локшина [219; 220]	2009; 2014
	О. Савченко [338]	2011
	І. Гончарова [99]	2012
	О. Барабаш [24]	2012
	Л. Пуховська [321]	2013
Б. Складові компетентності		
3 позицій філософії	В. Краєвський [204; 205]	2005; 2007
	О. Субетто [381]	2006
	І. Зязюн [273; 165]	2008; 2014
	В. Андрущенко [7]	2010
	С. Кімова [183]	2010
	І. Родигіна [332]	2014
3 позицій психології	А. Маркова [229; 230]	1990; 1996
	Л. Мітіна [237]	2003
	С. Дружилов [127]	2005
	Е. Зеєр [155]	2005
	І. Бех [37]	2009
	Н. Лалак [213]	2009
	Ю. Швалб [450]	2010
3 позицій педагогіки	Н. Кузьміна [209]	1990
	В. Болотов, В. Серіков [54]	2003
	В. Введенський [74; 75]	2003; 2013
	І. Зимня [159-162]	2003-2013
	А. Хуторської [434; 436]	2003; 2005
	Н. Бібик [39-41]	2004 – 2013
	О. Локшина [197; 220]	2004; 2009
	О. Овчарук [197; 258]	2004; 2009
	Л. Паращенко [272]	2004
	О. Пометун [294-296]	2004-2013

Продовження табл. А

	О. Савченко [338; 340]	2004; 2011
	С. Трубачева [396]	2004
	А. Вербицкий [77-79]	2004-2010
	О. Лебедев [214]	2004
	Г. Селевко [346]	2004
	І. Єрмаков [39]	2005
	С. Бондар [56]	2007
	В. Краєвський [205]	2007
	О. Глузман [94]	2009
	О. Козирєва [191]	2009
	Т. Шкатова [456]	2010
	О. Дубасенюк [318]	2011
	Д. Єрмаков [133]	2011
	І. Родигіна [333]	2011
	Н. Сергієнко [348]	2011
	С. Скворцова [356]	2011
	В. Шадріков [319]	2011
	О. Боровець [62]	2012
	В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова [222; 223]	2012; 2014
З позиції культурології	А. Хуторської [434; 436]	2003; 2005
В. З позицій рівня управління:		
ДНЗ	Г. Беленька [38]	2006
	Т. Андрющенко [8]	2014
	Л. Шелестова [196]	2014
ЗНЗ	А. Хуторської [434; 436]	2003; 2005
	Н. Бібик [39-41]	2004 – 2013
	А. Дахін [111]	2004
	О. Лебедев [214]	2004
	Л. Карпова [181]	2004
	О. Овчарук [197; 258]	2004; 2009
	О. Пометун [196; 295; 296]	2004 – 2014
	О. Савченко [340; 338; 341]	2004 – 2014
	Г. Селевко [346]	2004
	Д. Іванов [172; 173]	2007; 2011
	І. Бургун [67]	2010
	І. Родигіна [333]	2011
	О. Боровець [62]	2012
	Л. Пуховська [321]	2013

Продовження табл. А

ВНЗ	В. Баркасі [26]	2004
	М. Елькін [129]	2004
	Ю. Фролов, Д. Махотін [427]	2004
	Ю. Татур [388, 389]	2004
	Л. Львов [225]	2007
	В. Ягупов, В. Свистун [464]	2007
	М. Головань [96]	2008
	М. Голубєва [90]	2008
	І. Драч [126]	2008
	О. Глузман [94]	2009
	В. Луговий [221-223]	2009 – 2014
	М. Степко [377]	2009
	Ф. Шарипов [447]	2010
	Г. Єльнікова [139;140]	2010; 2011
	О. Дубасенюк [318]	2011
	С. Хазова [429]	2011
	Н. Побірченко [282]	2012
	С. Савельєва [337]	2012
	С. Фролова, М. Фролова [428]	2013
	ППО	Е. Соф'яніц [372]
О. Козирєва [192]		2004
І. Зимня [161]		2006
Н. Мурована [243; 244]		2007; 2008
О. Чернишов [440; 196]		2008 – 2014
Л. Даниленко [107]		2009
М. Інков [177]		2009
М. Войцехівський [85]		2010
С. Сорочан [368]		2010
В. Маслов [231]		2011
В. Дивак [124; 123]		2011; 2013
І. Якухно [466]		2011
О. Бондарчук [59]		2012
Л. Ващенко [72]		2012
В. Зелюк [156]		2012
Н. Клокар [188]		2012

Додаток Б

Додаток Б.1

Таблиця Б.1

**Шкільні фактори ризику для здоров'я учнів
у психолого-педагогічних та медичних дослідженнях**

Шкільні фактори ризику	Сутність фактора	Суттєві наслідки дії фактора
За М. Безруких [27]		
Неадекватні вимоги і методики дошкільної підготовки	Навчання письму, читанню, математиці фактично за спрощеною програмою першого класу	Функціональне напруження, зниження адаптивних можливостей організму дітей, порушення структури інтелектуального розвитку, гальмування розвитку зорово-моторних координацій та ін.
Стрессова тактика педагогічних дій	Ефект насильства, неадекватні вимоги, грубість, приниження, мовні атаки	Стреси; погіршення стану фізичного і психічного здоров'я
Невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям учнів	Обмеження часу у процесі діяльності	Підвищене функціональне та емоційне напруження, втома, перевтома, комплекс шкільних проблем, підвищення тривожності, невротоподібні і невротичні розлади
Інтенсифікація навчального процесу	Збільшення кількості навчального часу чи його зменшення при збереженні чи збільшенні об'єму навчального матеріалу (що веде до збільшення домашніх завдань)	Порушення режиму, втома, порушення зору, постави, психоневрологічні відхилення, загострення хронічних хвороб
Нераціональна організація навчального процесу	Нераціональна організація уроку, порушення режиму навчання та відпочинку	Скорочення часу на сон, відпочинок (що веде до нервово-психічних порушень, імунних та гормональних дисфункцій)
Функціональна неграмотність педагога	Недостатній рівень знань з вікової фізіології, психофізіології розвитку, що дозволяють вибудувати здоров'язбережувальний навчальний процес	Відсутність підтримуючого впливу на учня
Конфлікти з педагогами та однолітками	Невміння конструктивного вирішення проблем соціалізації	Порушення соціально-психологічної адаптації
Відсутність системного психологічного та педагогічного супроводу	Нескоординованість зусиль педагога, психолога, батьків при вирішенні труднощів у навчально-виховного процесу	Порушення взаєморозуміння між школою, батьками, учнем, негативний вплив на здоров'я учня

Продовження табл. Б.1

За О. Омельченко [264]		
Інформаційні перевантаження	Інтенсифікація праці учнів, «навчання на високому рівні», «швидким темпом», зростання фактичного шкільного навантаження (разом з домашніми завданнями робочий день школяра – 9-10 годин у початковій, 10-12 – в основній і 13-15 годин у старшій школі)	Функціональні порушення: стомлення, низька опірність організму, порушення опорно-рухового апарату, хвороби системи травлення та зорового аналізатора, захворювань серцево-судинної й нервової систем тощо
Недосконала організація навчальної діяльності	Неврахуванням фізіологічних закономірностей та вікових особливостей динаміки розумової працездатності в режимі навчальної діяльності учнів	Дефіцит сну, скорочення часу прогулянок. Несприятливі зміни показників розумової працездатності учнів, поява ознак стомлення
Недостатня рухова активність	Зростання статичного навантаження (у першокласників – до третини доби, у старшокласників – понад 11 годин). Гіподинамія (у 50 % 6-8-річних учнів; 60 % 9-12-річних учнів, у 82 % старших школярів)	Зниження адаптивних резервів, функціональна дезінтеграції організму, компенсаторна перебудова всіх сторін обміну речовин, терморегуляції, зниження імунітету тощо
Авторитарно-репродуктивний стиль навчання	Звертання вчителя до учнів у формі вимог, наказів, розпоряджень, не враховуючи думки окремого учня та учнівського колективу, пригнічує ініціативу школярів, перетворюючи їх у пасивних виконавців своїх вказівок. Жорстке агресивне навчальне середовище, зіткнення учня з учителями та однолітками. Дидактогенія	Постійні мікростреси. Психічні розлади під впливом психоемоційного дистресу (неврози, інші психогенні захворювання). Соціофобія, тривожність, хвороблива соромливість з нав'язливими страхами неспроможності, бурхливою емоційно-вегетативною реакцією (почервоніння, пітливість, тремтіння рук, ускладнення в мовленні тощо)
Низький рівень культури здоров'я школярів та вчителів	Несформованість мотивації до здорової життєдіяльності, відсутність запасу знань, практичних умінь, навичок, котрі дозволяють прилучитися до культури здоров'я	Учитель не враховує й не регулює ступінь впливу його освітньої діяльності на здоров'я дітей

За С. Цабибіним [154]		
Незадовільний стан внутрішкільного середовища	Невідповідність нормам СанПіН стану приміщення, меблів, обладнання	Порушення фізичного здоров'я
Нераціональна організація навчального процесу і режиму навчального навантаження	Нераціональне чергування навчальної та позанавчальної діяльності школярів	Некомфортні умови навчання, порушення психічного та фізичного здоров'я
Низька рухова активність (гіподинамія)	Неефективність фізичного виховання, відсутність рухової активності на уроках	Порушення розвитку опорно-рухової та серцево-судинної системи, постави
Неадекватні можливості учнів, методи навчання, недиференційований рівень вимог	Використання неадекватних віку школярів методик, недостатність використання індивідуального та диференційованого підходів	Підвищене функціональне та емоційне напруження, втома, перевтома, комплекс шкільних проблем, підвищення тривожності, неврозоподібні і невротичні розлади
Стресові психолого-педагогічні фактори	Дезадаптація, дидактогенія	Стреси; погіршення стану фізичного і психічного здоров'я
Тимчасові чи стійкі порушення здоров'я учнів	Вплив шкільного середовища на стан погіршення фізичного здоров'я учнів	Ослаблення імунітету, захворювання дихальної, опорно-рухової системи
Відсутність культури здоров'я	Відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я і ЗСЖ	Відсутність мотивації до ЗСЖ
За М. Смірновим [362]		
Інформаційне перевантаження навчальних програм, інтенсифікація навчального процесу	Програми розраховані на здорових і мотивованих на навчання дітей, яких у школі стає все менше	Нервово-психічні порушення, швидка втомлюваність, імунні, гормональні дисфункції
Недостатність фізичної активності	Неефективність уроків фізкультури, недолік позаурочних занять фізкультурою, спортивних секцій	Порушення фізичного здоров'я
Непрофесіоналізм учителів, їх нелюбов до дітей, авторитарна педагогічна тактика	Непрофесійність педагога, прагнення забезпечити дисципліну і підвищити авторитет неадекватними засобами	Стреси, психічні порушення

Продовження табл. Б.1

Нераціональна організація і недостатня індивідуалізація освітнього процесу, недостатність розвиваючих педагогічних впливів на учнів	Низький рівень володіння психолого-педагогічними технологіями, акцент не на розвиток учня, а на завантаження його пам'яті	Порушення психічного та фізичного здоров'я учнів
Недостатня протидія школи негативним впливам соціального середовища (соціального оточення)	Формування психологічного імунітету до реклами, телепрограм, Інтернет-сайтів тощо	Шкода психічному здоров'ю та розвитку учнів
Психологічне неблагополуччя школи	Поганий психологічний клімат	Порушення психічного розвитку учнів
Невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям школярів	Некомпетентність учителів в питаннях практичної психології	Порушення психічного та фізичного здоров'я учнів
Низький рівень впровадження в навчальний процес здоров'язбережувальних технологій	Непідготовленість учителів у сфері здоров'язбережувальної педагогіки	Порушення психічного та фізичного здоров'я, відсутність мотивації учнів до здорового способу життя
Недотримання фізіологічних і гігієнічних вимог до організації навчального процесу, невиконання вимог СанПін	Вибіркове дотримання гігієнічних вимог	Порушення фізичного здоров'я
Недостатня профілактика «шкільних хвороб»	Недостатність заходів запобігання фізичних порушень (постави, зору, імунітету та ін.)	Порушення фізичного здоров'я
Неефективність управлінських рішень	Неврахування впливу на здоров'я кожного рішення	Порушення психічного та фізичного здоров'я учнів
Поганий стан здоров'я вчителів	Хвороби педагогів, відсутність позитивного прикладу здоров'я та ЗСЖ	Відсутність мотивації учнів до здорового способу життя
Недостатня взаємодія школи з сім'ями з проблем здоров'я дітей		Порушення психічного та фізичного здоров'я

Продовження табл. Б.1

За С. Щудро [460] (ризики санітарних умов у навчальному закладі)		
Мікроклімат	Перевищення нормальних показників нагрівання та охолодження	Нагріваючий мікроклімат призводить до відхилень з боку серцево-судинної системи, органів травлення, імунної реактивності), зниження розумової працездатності; охолоджуючий мікроклімат зумовлює виникнення захворювань органів дихання, сприяє виникненню серцево-судинної патології, змінює імунний статус організму, порушує координацію рухів, знижує працездатність
Освітлення	Недотримання коефіцієнту природного освітлення і рівень штучної освітленості	Швидкий розвиток втоми зорового аналізатора, зниження розумової працездатності і продуктивності праці; зниження резистентності організму та порушення обміну речовин
Шкільні меблі	Невідповідність шкільних меблів антропометричним показникам учнів	Порушення постави, сколіоз, захворювання геніталій, серцево-судинної системи, неалергічні захворювання органів дихання
За С. Няньковським, М. Яцулою, М. Чикайло, І. Пасечнюк [375]		
Навчальне навантаження	Деадаптаційний синдром	Невротичні реакції різного ступеня вираженості

Додаток Б.2

Таблиця Б.2

**Домінантні шкільні фактори ризику та ключові поняття з предмета «Основи здоров'я»,
засвоєння яких сприяє подоланню наслідків їх впливу на здоров'я учнів**

Фактор	Зміст фактора	Суттєві наслідки дії фактора	Ключові поняття здоров'яспрямованого змісту предмета
Організація режиму навчання в ЗНЗ (непривітна відповідна організація навчального процесу в ЗНЗ)	Нераціональна організація навчального процесу; порушення режиму навчального навантаження; перевищене сумарне навантаження; порушення рухового режиму	Негативні зміни у фізичному і психічному здоров'ї дитини	5 клас: рухова активність; профілактика порушень (гостроти зору, постави); відпочинок, перерва, перевтома; маса портфеля; вплив комп'ютера на здоров'я
			6 клас: вода і харчування; поживні речовини; енерговитрати; ризики та небезпеки
			7 клас: пожежна безпека в школі
			8 клас: системи харчування, фізичні якості людини та фізична активність
			9 клас: біологічні ритми, адекватне харчування, вплив рухової активності на благополуччя (фізичне, психічне, соціальне); контроль за масою тіла (розрахунок калорійності харчового раціону, експрес-оцінка індивідуального фізичного рівня здоров'я)
Невідповідність шкільних програм індивідуально-психологічним характеристикам школярів	Перевантаженість програм: інформаційної складової навчальних предметів; нескоординованість інтеграції програм різних предметів; неврахування індивідуальних характеристик впровадження програм; перевантаженість домашніми завданнями	Зниження якості учіння школяра (мотивації, самооцінки, інтересу, оцінювання змісту навчання)	5 клас: створення мотивації; раціональний розподіл часу; розпорядок дня; виконання домашніх завдань; облаштування робочого місця; активне слухання; прийоми кращого запам'ятовування; підготовка до контрольної роботи
			6 клас: психічний розвиток підлітка; потреби та їх розвиток; звички; самооцінка; критичне мислення
			7 клас: уміння вчитися, успішне навчання; практичні вміння концентрації уваги, розвитку пам'яті, уваги; навички самоконтролю, навички планування часу
			8 клас: піраміда потреб; складові вміння вчитися; налаштування на успіх; бар'єри ефективного навчання; принципи запам'ятовування
			9 клас: самореалізація; самопізнання та формування особистості; самооцінка; життєве самовизначення; профорієнтація; способи ефективного навчання і підготовки до іспитів

Продовження табл. Б.2

Проблеми становлення діалогічного стилю взаємодії суб'єктів навчального процесу	Стресова тактика педагогічних впливів; порушення психологічного фону уроку; монологічність педагогів; неадекватний стиль взаємодії вчителя з учнями; невизнання учня повноцінним суб'єктом навчального процесу; відсутність підтримуючої педагогіки; жорстокість, недоброчливість педагогів	Порушення соціалізації школяра (труднощі контактів, конфлікти з ровесниками та дорослими, агресивність, запальність, гіперактивність, замкнутість, депресії тощо)	5 клас: ефективне спілкування; упевнена поведінка; повага; взаємодопомога; спілкування з однолітками
			6 клас: спілкування людей; засоби комунікації; стилі спілкування; стосунки; конфлікти; стосунки з однолітками
			7 клас: соціальна безпека; права дитини; роль засобів масової інформації; найближче оточення; міжособистісні стосунки; протидія негативному соціальному впливу
			8 клас: спілкування хлопців і дівчат; віктимна поведінки
			9 клас: стосунки і рівні спілкування; міжособистісне стосунки; цінності родини
Невідповідність технологій навчання індивідуально-психологічним характеристикам школярів; інтенсифікація навчального процесу	Порушення методики впровадження технологій; несистемність індивідуалізації та диференціації навчання; неадекватні вимоги; низький рівень кваліфікації педагогів; невмілість застосування методик та прийомів навчання на уроці	Домінування ліво-півкульного чи правопівкульного інтелекту (пригнічується розвиток пізнавальних та інтегративних функцій; алекситимія як результат скутості емоцій; наявні дисфункції між лівою та правою півкулями, зниження емоційно та естетичного рівня світосприйняття дитини)	5 клас: умови успішного навчання; типи сприйняття інформації; розвиток здібностей; активне слухання, прийоми для кращого запам'ятовування; почуття та емоції
			6 клас: критичне мислення та вміння приймати рішення
			7 клас: успішне навчання; розвиток сприйняття, пам'яті, уваги, творчих здібностей; активізація інтелектуальних здібностей; емоційне благополуччя (вплив емоцій у прийнятті рішень, культура вияву почуттів, ознаки психічної рівноваги); способи керування стресами
			8 клас: складові духовного розвитку особистості; система цінностей; розвиток логічного та образного мислення, пам'яті та уваги
			9 клас: природа і види емоцій; емоційна зрілість; ефективне навчання; активне навчання, негативні наслідки пасивного навчання

Додаток В

Додаток В.1

Таблиця В.1

Критеріально-показниковий опис розвитку професійної компетентності вчителя основ здоров'я КГ та ЕГ

Компоненти професійної компетентності	Критерії розвитку компонентів	Показники	Опис показників	Діагностувальні методики	Мета діагностувальної методики
Мотиваційно-ціннісний компонент	Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я	1. Наявність професійних мотивів (М ₁)	Активність у застосуванні інновацій, прагнення до успіху в професійній діяльності з фаху, емоційна стабільність учителя	1. Методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана)	Діагностувати внутрішню та зовнішню мотивацію вчителів до здійснення професійно-педагогічної діяльності
		2. Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності (М ₂)	Упевненість в успішному результаті, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість у невизначених ситуаціях, вміння долати перешкоди, наполегливість у прагненні до мети, отримання задоволення від вирішення цікавих завдань, уникнення розгубленості в ситуації змагання	2. Анкети «Бар'єри педагогічної діяльності» (за Т. Шамовою)	Виявити здатність учителів основ здоров'я до саморозвитку та визначити фактори, що стимулюють і перешкоджають навчанню, розвитку, саморозвитку
		3. Наявність ціннісних установок на здоров'я (М ₃)	Ставлення людини до свого здоров'я відповідно до шкал: когнітивна шкала – поінформованість в сфері здоров'я, знання основних факторів впливу на здоров'я; поведінкова шкала – вибір власних дій та вчинків, які відповідають ЗСЖ;	3. За опитувальником «Ставлення до здоров'я» (Р. Березовська)	Дослідити ціннісні установки вчителів основ здоров'я до свого здоров'я

Продовження табл. В.1

			емоційна шкала – вміння насолоджуватись своїм здоров'ям із адекватним рівнем тривожності стосовно нього; ціннісно-мотиваційна шкала: висока значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей (особливо термінальних), ступінь сформованості мотивації на збереження і зміцнення здоров'я		
Когнітивний компонент	Сформованість системи фахових знань	4. Фахові знання (Ф)	<p>Психолого-педагогічні знання: сучасних підходів в освіті (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного); сутності поняття «професійна компетентність», здоров'язбережувальних технологій; інтерактивних технологій та особливостей їх використання; психологічних особливостей вікового розвитку дитини, механізмів формування вмінь та навичок.</p> <p>Знання нормативно-директивних документів: програми, Державного стандарту, наказів та листів МОН України, ОІППО.</p> <p>Методичні знання щодо сучасного уроку з основ здоров'я: конструювання, використання інтерактивних технологій та ІКТ.</p> <p>Система знань про здоров'я людини: валеології, безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології, гігієни людини</p>	<p>4. Анкета «Самооцінка володіння знанневою складовою компетентностей» (модифікація за О. Дубасенюк)</p> <p>5. Тестові завдання</p>	<p>Порівняти самооцінку професійної компетентності вчителів основ здоров'я на початку та в кінці експерименту</p> <p>Виявити рівень теоретичних фахових знань учителів</p>

Продовження табл. В.1

Операційно-діяльнісний компонент	Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я	5. Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я (ОД ₁)	Здатності вчителя: формулювати цілі та задачі педагогічної діяльності; здійснювати цілепокладання у реалізації змісту навчальної програми з основ здоров'я; мотивувати навчальну діяльність учнів з предмета; оптимально застосувати методи викладання сучасного уроку з основ здоров'я. Вміння конструювати сучасний інтерактивний урок з основ здоров'я (урок-тренінг)	6. Анкета з виявлення рівня діяльнісних компетентностей учителя (модифікована анкета методики В.Шадрикова)	Дослідити сформованість умінь педагога у сферах: цілей і задач професійної діяльності; у сфері мотивації навчальної діяльності; у методах викладання сучасного уроку основ здоров'я
		6. Здоров'я-спрямована діяльність учителя основ здоров'я (ОД ₂)	Системна діяльність учителя основ здоров'я із залучення до розв'язання проблеми педагогіки здоров'я дітей, педагогів, батьків, громадськість, учнівське самоврядування, засоби масової інформації. Учитель координує та впроваджує проекти здоров'язбережувальної діяльності, презентує діяльність на рівні школи – району (міста) – області	7. Анкета «Цілепокладання у вирішенні проблеми подолання наслідків дії шкільних факторів ризику можливостями шкільного курсу основ здоров'я» 8. Оцінювання результатів конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я	Дослідити рівень умінь до цілепокладання у реалізації змісту навчальної програми з основ здоров'я Проаналізувати та оцінити уміння вчителя конструювати урок-тренінг
				9. Анкета «Здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я»	Дослідити стан задіяності вчителя позанавчальною здоров'яспрямованою діяльністю

Продовження табл. В.1

Комунікативно-рефлексивний компонент	Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь	7. Комунікативні та організаторські здібності (КР ₁)	Вміння міжособистісної комунікації (передачі інформації, діалогічності, активного слухання); сприймання та взаєморозуміння (уміння педагогічної взаємодії, розуміння емоційного стану учня); міжособистісної взаємодії (організації спільної діяльності, надання психологічної підтримки, створення позитивного емоційного клімату, конструктивного розв'язання конфліктів, уміння регулювати емоційний стан). Організаторські здібності – здатність організувати та згуртувати учнівський, педагогічний, батьківський колектив, спонукати до вирішення програмових завдань з предмета та здоров'язбережувальної діяльності за межами класу, школи	10. «Самооцінка комунікативних та організаторських здібностей» (модифікація тесту В. Синявського та Б. Федоришина)	Якісне та кількісне вимірювання комунікативних та організаторських здібностей через відображення та оцінку людиною деяких особливостей своєї поведінки в різних ситуаціях
		8. Уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	Уміння діалогічного спілкування проявляється самоактуалізацією через володіння вчителем такими якостями: упевненість у собі, нездатність до маніпулювання іншими, довірливе ставлення до людей, позитивна Я-концепція, контактність. Діалогічність спілкування самоактуалізованої особистості вчителя основ здоров'я виявляє позитивні риси – творчість, альтруїзм, любов, дружбу, слугує взірцем для виховання, формування особистості учня, побудови системи стосунків між учителем та учнем	11. Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукін в адаптації Н. Калина)	Вимірювання рівня якостей особистості – актуалізатора, які сприяють вмінню діалогічного спілкування

Продовження табл. В.1

		9. Здатність до самоаналізу (КР ₃)	Самореалізація педагога у самоосвітній та методичній діяльності, уміння приймати педагогічні рішення, створювати актуальні методичні розробки, дієвість власного педагогічного портфолію	12. Анкета «Самореалізація вчителя»	Дослідити готовність учителя до самоосвіти, професійного зростання, здатність займати активну педагогічну позицію, здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності; самореалізація педагога
--	--	--	--	-------------------------------------	--

Додаток В.2

Таблиця В.2

Співвідношення рівнів та критеріїв розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я

Високий (творчий)	Достатній (продуктивний)	Середній (потенційний)	Низький (мінімальний)
Критерій «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я»			
<p>Яскраво виражене ціннісне ставлення до педагогічної професії та мотивація до діяльності з переважанням внутрішніх мотивів над зовнішніми позитивними і зовнішніми негативними. Провідним мотивом діяльності виступає потреба в професійній досконалості, що супроводжується активним саморозвитком учителя, прагненням до самореалізації, успіху у викладанні основ здоров'я, ініціативності. Висока значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей. Ціннісні установки щодо власного здоров'я, володіння знаннями, необхідними для його збереження, мотивація до вибору здоров'язбережувальної поведінки. Активні дії до підтримання стану здоров'я, ведення ЗСЖ. Адекватний рівень тривожності стосовно здоров'я</p>	<p>Достатньо стійке емоційно-позитивне ставлення до професійної діяльності та учнів, до необхідності приймати рішення і робити професійний вибір. Позитивний інтерес до діяльності з переважанням внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів і незначною мірою зовнішніх негативних мотивів. Сформована мотивація до постійного підвищення майстерності, здійснення саморозвитку. Налаштованість на успіх, виявлення ініціативи у педагогічному процесі, здійснення діяльності для досягнення мети. Висока значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей. Адекватне ставлення до свого здоров'я, наявність здоров'язбережувальних знань, вибір здоров'язбережувальної поведінки та докладання зусиль для підтримки власного здоров'я.</p>	<p>Ціннісне ставлення до професії ситуативне. Умотивованість на професію вчителя через зовнішні позитивні мотиви та значну частку зовнішніх негативних мотивів і відсутність внутрішніх мотивів. Нереалізований саморозвиток, невпевненість в успіху, відсутність наполегливості у досягненні мети, ініціативність слабо виражена. Висока значущість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей. Ставлення до свого здоров'я ситуативне, наявність здоров'язбережувальних знань, вибір здоров'язбережувальної поведінки. Для підтримки власного здоров'я зусиль докладається недостатньо. Проявляють тривожність стосовно власного здоров'я</p>	<p>Ціннісне ставлення до професії слабо виражене. Зовнішні негативні мотиви переважають над зовнішніми позитивними та внутрішніми мотивами. Мотивація до професії вчителя та викладання предмета «Основи здоров'я» відсутня. Незацікавленість в успішній діяльності з предмета. Саморозвиток не здійснюється, відсутня ініціатива, бажання долати перешкоди у навчально-виховному процесі з основ здоров'я. Значущість ставлення до здоров'я в ієрархії цінностей висока, але не набула домінуючої позиції. Ставлення до здоров'я неадекватне. Увага збереженню та підтримці власного здоров'я приділяється недостатньо</p>

Критерій «Сформованість системи фахових знань»			
<p>Досконале володіння психолого-педагогічними знаннями сучасних підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного), технологій, у тому числі інтерактивних, здоров'язбережувальних в освіті, психологічних особливостей вікового розвитку дитини. Володіння необхідними знаннями нормативно-директивних документів. Ґрунтовна методична підготовка, яка дозволяє конструювати структуру навчальних занять, добираючи доцільні технології та методики. Знання змісту роботи з використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Досконалі знання змісту предмета «Основи здоров'я», володіння валеологічними знаннями, знаннями безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології людини</p>	<p>Володіння психолого-педагогічними знаннями, основами сучасних підходів у освіті, сутністю інтерактивних та здоров'язбережувальних технологій, психологічних особливостей вікового розвитку дитини. Знання механізму формування життєвих навичок учнів у навчально-виховному процесі з основ здоров'я. Орієнтування в нормативно-директивних документах, які визначають вимоги до викладання предмета. Володіння методичними знаннями для доцільного конструювання початкових занять, добір доречних технологій та методик. Розуміння змісту роботи з використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Володіння знаннями змісту предмета «Основи здоров'я», використання валеологічних знань, знань з безпеки життєдіяльності, основ медицини, фізіології людини</p>	<p>Володіння загальними теоретичними психолого-педагогічними, методичними знаннями. Не володіє основами впровадженні сучасних підходів у освіті. Орієнтування в окремих технологіях інтерактивного навчання. Знання вікової психології дітей обмежені. Поверхневе володіння інформацією про нормативно-директивні документи, які визначають вимоги до викладання основ здоров'я. Підготовка з методики основ здоров'я вимагає значного удосконалення. Не знає можливостей ІКТ у навчально-виховному процесі з предмета. Фахові знання здоров'язбережувального змісту обмежуються шкільною програмою</p>	<p>Недостатнє володіння знаннями педагогіки, психології, методики, програмового матеріалу з основ здоров'я у рамках шкільної програми, теоретичною інформацією щодо сучасних технологій навчання. Не знає необхідних нормативно-директивних документів щодо основ здоров'я. Не орієнтується у доцільних технологіях викладання предмета</p>

Продовження табл. В.2

Критерій «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»			
<p>Досконале володіння вміннями та навичками організувати навчально-виховний процес з основ здоров'я з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учня; уміннями формувати життєві компетентності особистості на засадах розвитку життєвих навичок; мотивацію учнів до знань про здоров'я та дбайливе ставлення до нього, до життя, визнання здоров'я як найбільшої цінності. Володіння широким спектром впровадження підходів до навчання: особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного; досконале володіння вміннями та навичками впроваджувати інтерактивні технології, ІКТ. Уміння викликати зацікавленість учнів предметом «Основи здоров'я»; визначати перелік базових знань, умінь та навичок, які необхідно сформувати під час навчання. Уміння ставити перед учнями обґрунтовані, особистісно значущі цілі навчання, залучити їх до процесу постановки мети і завдань, бути здатним до цілепокладання – уміння перевести тему уроку в педагогічне завдання; залучати учнів до пошуку рішень</p>	<p>Володіння вміннями та навичками організації навчально-виховного процесу з основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок учнів, забезпечення мотивації навчальної діяльності. Наявні орієнтаційні вміння впроваджувати прийоми особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів. Володіння вміннями та навичками впроваджувати інтерактивні технології, ІКТ з урахуванням особливостей навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів. Уміння викликати в учнів зацікавленість предметом «Основи здоров'я»; визначати перелік знань, умінь та навичок, які необхідно сформувати на уроці. Уміння здійснювати цілепокладання, формулювати цілі та задачі педагогічної діяльності; обґрунтувати перед учнями цілі навчання та залучати їх до постановки цілей. Впровадження пошукових форм роботи. Врахування суб'єктивного досвіду учнів, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Залучення учнів до процесу оцінювання</p>	<p>Володіння вміннями та навичками організації навчально-виховного процесу з основ здоров'я на основі традиційного навчання з елементами інноваційних технологій – інтерактивних, ІКТ. Технології навчання на основі розвитку життєвих навичок використовуються рідко. Використовується індивідуальний та диференційований підхід до учнів. Мотивація навчальної діяльності безсистемна. Використання цілепокладання у навчально-виховному процесі відбувається з труднощами. Уміння здійснювати позакласну роботу з формування навичок ЗСЖ, виконувати здоров'язбережувальну проектну діяльність. Педагогічну та батьківську громадськість до збереження і зміцнення здоров'я дітей не залучає, співпрацю з державними та неурядовими організаціями з превентивної освіти не налагоджує. Не завжди слугує прикладом ЗСЖ</p>	<p>Не володіє необхідними вміннями організації навчально-виховного процесу з предмета. Не виходить за межі традиційного навчання, спроби використання інноваційних технологій безуспішні. Індивідуальний та диференційований підхід не враховується. Відчуває проблеми у мотивації учнів до навчальної діяльності. Цілепокладання не здійснюється. Позакласну роботу з предмета не веде, до здоров'язбережувальних проектів не залучений; педагогічний, батьківський колектив, громадськість не задіяні до процесу здоров'язбереження учнівської молоді</p>

<p>Уміння у викладанні робити опір на суб'єктивний життєвий досвід учнів; організувати навчальний процес на суб'єкт-суб'єктивній основі; поєднувати методи педагогічної оцінки, взаємооцінки та самооцінки учнів. Уміння та навички здійснення системної профілактичної роботи з формування навичок ЗСЖ, життєвих навичок здорової особистості; організація здійснення проектної здоров'язбережувальної діяльності у ЗНЗ. Володіння вміннями та навичками спрямовувати спільні зусилля учнівського та педагогічного колективу, сім'ї, громадськості на збереження і зміцнення здоров'я дітей; уміння забезпечити співпрацю з державними та неурядовими організаціями щодо превентивної освіти, профілактики девіантної поведінки, шкідливих звичок та соціально небезпечних хвороб, формування навичок ЗСЖ. Уміння власним прикладом утверджувати ЗСЖ</p>	<p>Уміння та навички здійснювати позакласну роботу з формування навичок ЗСЖ, життєвих навичок здорової особистості, активна участь у проектах здоров'язбереження ЗНЗ. Уміння організувати педагогічну та батьківську громадськість на збереження і зміцнення здоров'я дітей, забезпечення співпраці з державними та неурядовими організаціями щодо превентивної освіти. Бути прикладом ведення ЗСЖ</p>		
---	--	--	--

Критерій «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь»			
<p>Володіння досконалими вміннями міжособистісної комунікації та взаємодії (організаторськими та комунікативними), ініціативність, здатність приймати самостійні рішення. Здатність організувати та згуртувати учнівський, педагогічний, батьківський колектив. Прояв гуманістичної позиції, уміння забезпечувати позитивний емоційний клімат, підтримку учнів. Високий рівень самоактуалізації, здатності до співробітництва, уміння забезпечити діалогічне спілкування, позитивна Я-концепція. Системна самоосвітня діяльність. Володіння вміннями самовдосконалення, прогнозування та проектування власного розвитку, творчості у роботі. Здатність до самоаналізу, узагальнення та презентації надбань власного педагогічного досвіду. Зростання педагогічної майстерності відображається на результатах здоров'язпрямованої діяльності. Створення власних методичних розробок здоров'язбережувального змісту. Керує колективними формами методичної роботи</p>	<p>Володіння організаторськими та комунікативними вміннями, активність у суспільній діяльності, здатність до прийняття рішень. Вміння організації та згуртування учнівського, педагогічного, батьківського колективу. Забезпечення емоційного клімату, підтримки учнів. Проявляє самоактуалізацію достатнього рівня; спілкування переважно діалогічне; позитивна Я-концепція. Здійснення самоосвітньої діяльності; вміння визначити цілі для самовдосконалення, схильність до самоаналізу; узагальнення власного педагогічного досвіду, його презентації чи окремих елементів. Активна участь у діяльності методичного об'єднання</p>	<p>Середній рівень прояву організаторських та комунікативних здібностей. Ініціативу та самостійні рішення проявляють періодично. Проявляють спроби організувати учнівський та батьківський колектив. Емоційний клімат у навчально-виховному процесі нестабільний. Невміння актуалізуватися проявляється у порушенні діалогічного спілкування та схильності до маніпуляції. Самоосвітня діяльність та самовдосконалення тимчасові та короткотривалі. Труднощі прогнозування, проектування, самоаналізу власної професійної діяльності. Здобутки власного педагогічного досвіду мінімальні. У роботі методичного об'єднання займає пасивну роль. Неготовність учителя презентувати власну діяльність</p>	<p>Організаторські та комунікативні здібності проявляються слабо; безініціативність, нездатність до прийняття самостійних рішень. Не здатен до організації учнівського колективу на вирішення проблемних завдань. Емоційний клімат не підтримується. Нездатність до актуалізації, відсутність діалогічного спілкування, орієнтація на маніпуляцію. Власна професійна діяльність безсистемна. Самоосвітню діяльність та самовдосконалення не здійснює. Невміння здійснювати прогнозування, проектування, самоаналіз власної професійної діяльності. Відсутність здобутків власного педагогічного досвіду для презентації колегам. Методичну діяльність не здійснює</p>

Додаток Г

Додаток Г.1

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСІВ

підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я загальноосвітніх навчальних закладів за програмою «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»

Форма навчання: експрес-курси**Пояснювальна записка**

Завданням післядипломної педагогічної освіти є формування та розвиток творчої, загальнокультурної та соціально компетентної особистості, розвиток у педагога конкурентноспроможних якостей, здатність системно мислити та орієнтувати власну педагогічну діяльність на нові досягнення науки, безперервно досліджувати свою систему роботи.

Введення експрес-курсів «Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок» для вчителів основної школи ЗНЗ викликано необхідністю набуття ними здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності. Ця особливість полягає у необхідності засвоєння інтерактивних технологій проведення уроків та інших занять здоров'язбережувального змісту, рекомендованої МОН України (Листи від 14.06.2005 № 1/9-321 «Методичні рекомендації щодо вивчення навчальних дисциплін у 5-х класах у 2005/2006 навчальному році. Основи здоров'я»; від 09.06.2011 № 1/9-454 «Про особливості організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у 2011/12 навчальному році. Основи здоров'я»), як доцільних та найефективніших для формування життєвих навичок здорової особистості, для розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Здоров'язбережувальна компетентність пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах.

Об'єктом вивчення модуля «Теорія і методика основ здоров'я», передбаченого експрес-курсами, є система професійної діяльності вчителя основ здоров'я.

Предмет – зміст і технології організації навчально-виховного процесу з основ здоров'я та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Мета модуля: підготовка вчителів до викладання предмета «Основи здоров'я» у ЗНЗ за методикою розвитку життєвих навичок, впровадження інтерактивних технологій викладання та навчання основам здоров'я, розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я, що забезпечить якісне виконання програми з предмета, формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі розвитку в них системи цінностей, ставлень, умінь і навичок, сприятливих для здоров'я.

Компетентнісний підхід до викладання основ здоров'я вчителем визначається специфікою предмета та особливою методикою, якою має володіти педагог.

По-перше, він має бути переконаним, що власна поведінка та спосіб життя визначають тривалість і якість життя, здоров'я, безпеку та благополуччя.

По-друге, необхідно формувати в учнів цінності, ставлення, уміння і навички, що здійснюється шляхом розвитку життєвих навичок. При цьому слід усвідомлювати, що знання учня не свідчать про його намір реалізувати їх у своєму житті.

По-третє, необхідно застосовувати ефективні педагогічні технології, а змістом освіти мають бути ситуації реального життя учнів, основні сфери їх діяльності, потреби, проблеми, рівень і актуальні завданнями розвитку особистості.

Отже, головне завдання навчання з предмета «Основи здоров'я» – використання технологій та методів роботи, які забезпечують педагогічний вплив на свідомість і поведінку учнів шляхом розвитку у них життєвих навичок, сприятливих для здоров'я, безпеки і гармонійного життя.

Саме цьому присвячені експрес-курси з інтенсивної підготовки за 40-годинною програмою, яка побудована на концепції розвитку життєвих навичок.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) життєві навички – це здатність людини до адаптації, позитивної поведінки, подолання труднощів повсякденного життя. Життєві навички допомагають людині вести здоровий і продуктивний спосіб життя: адекватно сприймати себе і навколишніх, будувати позитивні міжособистісні стосунки, критично і творчо мислити, приймати відповідальні рішення, розв'язувати проблеми і керувати стресами.

Основними завданнями експрес-курсів є:

- обґрунтувати зміст і методологічні засади курсу основ здоров'я, сучасних підходів в освіті – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного; розкрити комплекс знань щодо нормативного забезпечення здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ;
- визначити сутність ключових, загальнопредметних та предметних компетенцій вчителя основ здоров'я;
- виявити значення універсальних загальнолюдських цінностей у життєвому успіху людини;
- засвоїти інтерактивні технології у побудові уроку з основ здоров'я (уроку-тренінгу);
- розкрити особливості підліткового віку у контексті здоров'я, безпеки і розвитку;
- обґрунтувати сучасну концепцію здоров'я, ЗСЖ, оптимальні шляхи реалізації підходу до навчання здоров'ю на засадах розвитку життєвих навичок, принципи здоров'язбережувальної педагогіки;
- розкрити сучасні підходи до здійснення цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я, відпрацювати вміння здійснювати цей процес;
- здійснити аналіз таксономії навчальних завдань та відпрацювати вміння складати навчальні та навчально-творчі завдання для учнів з основ здоров'я;
- розкрити сутність шкільних факторів ризику та наслідки їх дії для здоров'я учнів;
- набути навичок використання ІКТ, можливостей Інтернет для професійної діяльності;
- навчитись конструювати урок з основ здоров'я;
- засвоїти метод професійного портфоліо вчителя як один із шляхів здійснення самоосвіти;
- розвинути здатність до діалогічного спілкування, толерантної взаємодії, співпраці, самореалізації та самовизначення, соціальної діяльності, до регулювання та стимулювання професійного зростання;
- спрямувати діяльність учителя у процесі самоосвіти.

По закінченню навчання вчителі отримують відповідні сертифікати педагогів-тренерів з предмета «Основи здоров'я», відповідно до яких вони матимуть право викладати предмет у ЗНЗ на засадах розвитку життєвих навичок.

Форма та кількість занять: проблемні експрес-курси у тренінговій формі – 40 год.

Система контролю: курси передбачають конструювання кожним педагогом уроку-тренінгу з подальшою презентацією.

Таблиця Г.1

**Навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації вчителів ЗНЗ за програмою
«Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»
Форма навчання: очна (експрес-курси)**

№ з/п	Навчальний модуль «Теорія і методика основ здоров'я»	Кількість годин за видами навчальних занять				
		Усього годин	Лекції	Настановні заняття	Практичні, пед. практика	Ділові ігри, тренінги
1	Настановне заняття. Анкетування	2		1	1	
2	Зміст і методологічні засади курсу основи здоров'я. Сучасні підходи в освіті. Нормативне забезпечення здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ	2	2			
3	Складові професійної компетентності вчителя основ здоров'я. Тренерські навички	2				2
4	Значення універсальних загальнолюдських цінностей для здоров'я, успіху, самореалізації	2				2
5	Інтерактивні технології у навчально-виховному процесі з основ здоров'я	6				6
6	Сучасна характеристика підліткового віку	2				2
7	Сучасна концепція здоров'я, ЗСЖ. Підхід до навчання здоров'ю на засадах розвитку життєвих навичок. Принципи здоров'язбережувальної педагогіки	2				2
8	Цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я	2				2
9	Таксономія навчальних та навчально-творчих завдань з основ здоров'я	2				2
19	Можливості шкільного курсу основ здоров'я у подоланні шкільних факторів ризику та наслідків їх впливу на здоров'я учнів	2				2
11	ІКТ-технології в навчально-виховному процесі з основ здоров'я	2			2	
12	Конструювання уроків (тренінгів) навчального курсу з основ здоров'я	10				10
13	Власне професійне портфоліо вчителя основ здоров'я	2				2
14	Завершення експрес-курсів. Завдання для самоосвіти. Вручення сертифікатів	2		1	1	
	Разом	40	2	2	4	32

Вимоги до знань і вмінь слухачів експрес-курсів

«Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»

Слухач повинен знати:

- зміст і методологічні засади курсу основи здоров'я;
- сутність сучасних підходів в освіті – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного;
- нормативне забезпечення здійснення здоров'язбережувальної діяльності в ЗНЗ;
- сутність ключових, загальнопредметних та предметних компетенцій учителя основ здоров'я;

- значення універсальних загальнолюдських цінностей у життєвому успіху людини;
- інтерактивні технології для побудови уроку з основ здоров'я (уроку-тренінгу);
- особливості підліткового віку у контексті здоров'я, безпеки і розвитку;
- сучасну концепцію здоров'я та ЗСЖ;
- оптимальні шляхи реалізації підходу до навчання здоров'ю на засадах розвитку життєвих навичок;
- сучасні підходи до здійснення цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я;
- таксономію навчальних завдань та відпрацювання вмінь складати навчальні та навчально-творчі завдання для учнів з основ здоров'я;
- принципи здоров'язбережувальної педагогіки та правила здоров'язбереження на уроці;
- вплив шкільних факторів ризику на здоров'я учнів;
- можливості ІКТ, Інтернет для професійної діяльності;
- як конструювати урок з основ здоров'я;
- що таке професійне портфоліо вчителя та як з ним працювати у процесі самоосвіти.

Слухач повинен уміти:

- реалізовувати у навчально-виховному процесі зміст і методологічні засади курсу основи здоров'я;
- здійснювати навчання учнів на основі сучасних підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, валеологічного;
- застосовувати нормативне базу у здійсненні здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ;
- спрямовувати самоосвітню діяльність на розвиток ключових, загальнопредметних та предметних компетенцій учителя основ здоров'я;
- орієнтуватись на універсальні загальнолюдські цінності для досягнення життєвого успіху та навчати цьому учнів;
- використовувати інтерактивні технології у побудові уроку з основ здоров'я (уроку-тренінгу);
- використовувати знання про особливості підліткового віку учнів для організації навчально-виховного процесу з ними;
- здійснювати навчання здоров'ю на засадах розвитку життєвих навичок;
- здійснювати цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я;
- складати навчальні та навчально-творчі завдання для учнів з основ здоров'я;
- дотримуватись принципів здоров'язбережувальної педагогіки та правил здоров'язбереження на уроці;
- здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у навчальному закладі, направлену на подолання шкільних факторів для здоров'я учнів;
- використовувати ІКТ, можливості Інтернет для здійснення навчально-виховної та позанавчальної роботи здоров'язбережувального змісту;
- конструювати урок з основ здоров'я;
- здійснювати самоосвіту з використанням можливостей власного професійного портфоліо вчителя.

Після опанування модуля слухач має усвідомлювати:

основні поняття здійснення навчально-виховного процесу з основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок, використання інноваційних технологій та здоров'язбережувальної діяльності (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, валеологічний підходи; інтерактивні, проектні технології; компетенції; компетентність; тренінг, тренер; життєві навички; життєві цінності; підлітковий вік; цілепокладання; таксономія завдань; шкільні фактори ризику; наслідки дії шкільних факторів ризику; ІКТ-технології; Портал превентивної освіти; конструктор уроку; власне професійне портфоліо вчителя).

Додаток Г.2

Таблиця Г.2

Технологічна карта експрес-курсів
«Методика викладання основ здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок»
ДЕНЬ 1

№ з/п	Теми занять	Зміст	Методи, вправи, прийоми	Час (хв.)	Забезпечення
1	Настановне заняття. Вхідне діагностування. Анкетування	1. Ознайомлення слухачів курсів з метою, завданнями, формою проведення експрес-курсів	Відкриття, привітання, реєстрація Презентація мети і завдань експрес-курсів	15	Облікові картки
		2. Представлення себе слухачами курсів і тренерами	Знайомство: ім'я; звідки приїхав; фах; чому я тут?; який я?	10	Плакат із переліком питань
		3. Аналіз потреб учителів	Вправа «Очікування слухачів експрес-курсів»	10	Горщик - зернятка
		4. Узгодження правил групової взаємодії	Вправа «Правила групи»	10	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
		5. З'ясування рівня умотивованості на професію вчителя основ здоров'я, сформованості фахових знань, операційно-діяльнісних, комунікативно-рефлексивних умінь	Анкетування	55	Анкети
2	Зміст і методологічні засади шкільного курсу основ здоров'я. Нормативне забезпечення здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ	1. Мета, завдання та базові ідеї курсу основ здоров'я	Презентація. «Концептуальні ідеї предмета «Основи здоров'я»». Обговорення	15	Мультимедійне забезпечення; презентація
		2. Методологічні засади курсу основ здоров'я. Підходи в навчанні: особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний	Обговорення листа МОН України з рекомендаціями щодо викладання основ здоров'я	15	
		3. Нормативна база здоров'я-спрямованої діяльності в ЗНЗ	Презентація. «Здоров'яспрямована діяльність в ЗНЗ». Обговорення	30	Мультимедійне забезпечення
		4. Спрямування самоосвіти вчителя на впровадження у ЗНЗ проектів здоров'яспрямованої діяльності	<i>Завдання для самоосвіти 1.</i> Ознайомитись з нормативною базою проектів здоров'яспрямованої діяльності «Школа сприяння здоров'ю»; «Захисти себе від ВІЛ» та інших для їх впровадження	5	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)

Продовження табл. Г.2

3	Складові професійної компетентності вчителя основ здоров'я. Тренерські навички	1. Компоненти професійної компетентності вчителів основ здоров'я	Веббінг «Ознаки «якісного» вчителя основ здоров'я»	20	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
			Інформаційне повідомлення «Компоненти професійної компетентності вчителів основ здоров'я»	15	-
<i>Руханка «Вітер дме й здуває...»</i>				5	
		2. Структура тренінгу	Презентація. «Організація групової роботи учнів на тренінгах з основ здоров'я». Обговорення	15	Мультимедійне забезпечення; презентація
			Вправа «Яким має бути тренер»	20	Ресурс 3.1. «Уміння і навички вчителя-тренера»
4	Значення універсальних загальнолюдських цінностей для здоров'я, успіху, самореалізації	1. Найважливіші цінності у житті людини	Мозковий штурм «Цінності мого життя»	10	Плакат «Сонце»; «промені» за кількістю слухачів
			Гра: «Що ти обереш». Обговорення	10	Картки (імітатори грошей) по 8 на кожну особу
		2. Як слідування вищим цінностям допомагає здоров'ю та самоактуалізації	Презентація. Вплив вищих цінностей на здоров'я і успіх (автор Т. Воронцова). Обговорення	25	Мультимедійне забезпечення; презентація
		3. Визначення рівня ставлення вчителів до власного здоров'я	Тестування «Ставлення до здоров'я (Р.А. Березовська)»	15	Бланки тесту
Надання слухачам можливості усвідомити набутий досвід, відкрито висловити свої думки і почуття			Зворотній зв'язок «Найважливіша інформація сьогоднішнього дня...»	18	Імітований мікрофон
<i>Ритуал прощання та побажань</i>				2	
ДЕНЬ 2					
№ з/п	Теми занять	Зміст	Методи, вправи, прийоми	Час (хв.)	Забезпечення
	Відкриття, знайомство, рефлексія		Привітання, відкриття тренінгу, оголошення програми 2-го дня	5	
	Створення сприятливої психологічної атмосфери		Знайомство. Вправа «Як з Вами краще познайомитись»	20	Картки Бінго (кожному)
	Налаштування вчителів на продуктивну роботу		Зворотній зв'язок: «Що ми робили вчора?»	15	Імітований мікрофон
			Повторення правил: «Яке правило найважливіше?»	5	

Продовження табл. Г.2

5	Інтерактивні, тренінгові технології у навчально-виховному процесі з основ здоров'я	1. Ознайомлення з різноманітними інтерактивними технологіями, вимогами їх впровадження	Об'єднання та робота у 5 малих групах. Вправа «Карусель»: Робота в зі створення плакатів: «Банк інтерактивних технологій», «Як провести мозковий штурм», «Як провести рольову гру», «Вимоги до кооперативних технологій», «Дискусії (дебати)». Презентація плакатів. Обговорення	65	Фліп-чарт, канцелярські ресурси; 5 заготовок до створюваних плакатів (Мета. Умови проведення. Приклади); 5 кольорових маркерів; свисток
		2. Різноманітність комунікативних тренінгових вправ	Об'єднання та робота у 4 малих групах. Вправа «Опорні схеми комунікативних тренінгових вправ»: «Знайомство і завершення тренінгу»; «Очікування»; «Способи об'єднання в групи»; «Руханки»; «Метафори». Презентація плакатів. Обговорення	50	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
		3. Підготовка структури уявного тренінгу (20 хвилин) та його презентація	Об'єднання та робота у 5 малих групах. Вправа «Структура тренінгу». Теми тренінгів: «Що посієш, те й пожнеш»; «Все можна, але не все корисно»; «Хто хоче всім догодити, тому вік у дурнях ходити»; «Якщо не попросиш, нічого не отримаєш»; «Не кажи «гоп», поки не перескочиш». Презентація. Обговорення	55	Фліп-чарт, канцелярські ресурси; заготовки плакатів з назвами тренінгів (у рулонах для випадкового відбору групою)
		4. Конструюємо урок з основ здоров'я	Презентація технології «Конструктор уроку-тренінгу з основ здоров'я». Робота в парах з наповнення змісту. Презентація. Обговорення	20	Ресурс 5.1. Бланки «Конструктор уроку-тренінгу з основ здоров'я» (роздатково)
		5. Спрямування самоосвіти вчителя з проблеми впровадження інтерактивних, тренінгових технологій у навчально-виховному процесі з основ здоров'я	<i>Завдання для самоосвіти 2.</i> Впроваджувати інтерактивні, тренінгові технології у навчально-виховний процес з основ здоров'я; накопичувати банк технологій, добирати доцільні для власної діяльності, усі уроки з основ здоров'я будувати на їх основі	5	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
<i>Руханка «Чайничок»</i>				3	
6	Сучасна характеристика підліткового віку	1. Характеристик потреб, можливостей, проблем і поведінкових факторів ризику підлітків	Мозковий штурм «Проблеми підліткового віку»	10	Фліп-чарт, канцелярські ресурси

Продовження табл. Г.2

		2. Теорії розвитку особистості (Е.Еріксон; Ж. Піаже; Л. Кольберга)	Презентація. Теорії розвитку особистості та виховання підлітків. Обговорення	15	Мультимедійне забезпечення; презентація
		3. Етапи фізіологічного, психологічного і соціального розвитку підлітків 5-9 класів та врахування їх у вихованні	Об'єднання та робота у 5 малих групах. Вправа «Відкритий лист підлітка». Лист 5-ти, 6-ти, 7-ми, 8-ми, 9-ти-класників своїм рідним про проблеми, які у нього є. Презентація листів. Обговорення	30	
Надання слухачам можливості усвідомити набутий досвід, відкрито висловити свої думки і почуття			Зворотній зв'язок «Я зможу використати надбання сьогодення...»	20	Імітований мікрофон
<i>Ритуал прощання та побажань</i>				2	
ДЕНЬ 3					
№ з/п	Теми занять	Зміст	Методи, вправи, прийоми	Час (хв.)	Забезпечення
	Відкриття, знайомство, рефлексія		Привітання, відкриття тренінгу, оголошення програми 3-го дня	5	
	Створення сприятливої психологічної атмосфери		Знайомство. Вправа «Герб»	15	Картка-шаблон «Герб» (роздатково)
	Налаштування вчителів на продуктивну роботу		Зворотній зв'язок «Відгук про вчорашній день»	10	Імітований мікрофон
			Повторення правил: «Правило-мета»	5	
7	Сучасна концепція здоров'я, ЗСЖ. Підхід до навчання здоров'ю на засадах розвитку життєвих навичок	Поняття про життєві навички та сутність навчання, побудованого на засадах розвитку життєвих навичок	Презентація. Сучасна концепція здоров'я, здорового способу життя. Життєві навички здорової особистості. Обговорення	15	Мультимедійне забезпечення
			Вправа «Життєві навички, які хочу у себе виробити». Обговорення	10	Ресурс 7.1. «Життєві навички»
8	Цілепокладання у навчально-виховному процесі з основ здоров'я	1. Формулювання цілей та завдань педагогічної діяльності. Цілепокладання – уміння перевести тему уроку в педагогічне завдання. Здійснення цілепокладання у реалізації змісту навчальної програми	Мозковий штурм. «Коли, де і як я застосовую цілі?»	10	
			Інформаційне повідомлення. Рівні класифікації когнітивної сфери. Компоненти формулювання навчальної мети	15	
		2. Постановка перед учнями обґрунтованих, особистісно значущих цілей навчання, залучення їх до процесу постановки мети і завдань.	Об'єднання та робота у 3 малих групах. Вправа «Формулюємо мету уроку основ здоров'я та задачі до його змісту»	20	Ресурс 8.1. «Формулювання мети за таксономічними рівнями»
		Правила формулювання цілей	Вправа «Дерево» навчальних цілей	15	

Продовження табл. Г.2

		3. Спрямування самоосвіти вчителя з проблеми здійснення цілепокладання з основ здоров'я	<i>Завдання для самоосвіти 3.</i> Здійснювати цілепокладання – переводити тему уроку в педагогічне завдання, відобразити це у планах-конспектах уроків. Ставити перед учнями обґрунтовані, особистісно значущі цілі навчання, залучати їх до процесу постановки мети і завдань	5	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
9	Таксономія навчальних та навчально-творчих завдань з основ здоров'я	1. Розв'язок задачі щодо змісту навчальної програми та методики з основ здоров'я	Розв'язання індивідуального завдання	10	Картки з однією задачею (ступені складності 1.1.-5.5)
		2. Диференціація навчальних та навчально-творчих завдань за категорією, ступенем складності, змістом операцій	Презентація. Таксономія навчальних та навчально-творчих завдань за Д. Толлінгеровою. Обговорення	15	Мультимедійне забезпечення; презентація
			Вправа «Доріжка». Визначення категорії запропонованої задачі, співвіднесення її із змістом операції, розміщення на «доріжці»	15	Кольорові картки з текстом задачі (№ 1-№ 27)
		3. Складання навчальних та навчально-творчих завдань з основ здоров'я для учнів за таксономією навчальних завдань	Індивідуальна робота над створенням завдання	5	
Об'єднання та робота у 4 малих групах. Вправа «Побудова навчальних завдань за Д. Толлінгеровою». Обговорення індивідуально створених завдань, визначення їх категорії, удосконалення змісту завдань. Спільне створення по одній завданню до кожної категорії. Презентація. Доповнення «доріжки». Обговорення	20		Ресурс 9.1. «Навчальні та навчально-творчі завдання для учнів з основ здоров'я за таксономією навчальних завдань за Д. Толлінгеровою»		
		4. Спрямування самоосвіти вчителя з проблеми формулювання навчальних та навчально-творчих завдань з основ здоров'я	<i>Завдання для самоосвіти 4.</i> За таксономією навчальних завдань створити банк навчально-творчих завдань з основ здоров'я до всіх тем за блоками для здійснення тематичного обліку знань	5	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
<i>Руханка «Струмочок»</i>				5	
10	Можливості шкільного курсу основ здоров'я у подоланні шкільних факторів ризику та наслідків їх впливу на здоров'я учнів	Шкільні фактори ризику для здоров'я учнів. Зміст навчальної програми, що розкриває шляхи їх подолання. Принципи здоров'язбережувальної педагогіки та правила здоров'язбереження на уроці. Здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я	Мозковий штурм «Що загрожує здоров'ю дітей у навчальному закладі?»	10	
			Презентація та інформаційне повідомлення. Шкільні та сімейні фактори ризику для здоров'я учнів, наслідки їх впливу. Принципи здоров'язбережувальної педагогіки	20	Мультимедійне забезпечення; презентація

Продовження табл. Г.2

			Об'єднання та робота у 4-х малих групах зі створення моделі «Здоров'язбережувальний урок»	20	
			Обговорення в колі. Правила здоров'язбереження на уроці	10	
			Об'єднання та робота у 5 малих групах. Вправа «Зміст програми основ здоров'я для 5 (6, 7, 8, 9) класу для формування ЗУН запобігання порушенням, що викликаються впливом шкільних факторів ризику». Аналіз програми основ здоров'я та заповнення таблиці. Презентація. Обговорення	35	Збірники програм з основ здоров'я; шаблони таблиць
		Спрямування самоосвіти вчителя з проблеми здійснення навчально-виховної діяльності, спрямованої на подолання та мінімізацію шкільних факторів ризику на здоров'я учнів та наслідків їх впливу	Завдання для самоосвіти 5. Здійснювати презентацію у ЗНЗ принципів здоров'язбережувальної педагогіки та правил здоров'язбереження на уроці. Розробити план позакласних заходів, тематику виховних годин, створити розробки для проведення відповідних заходів, спрямованих на застосування змісту предмета «Основи здоров'я» для подолання та мінімізації шкільних факторів ризику на здоров'я учнів та наслідків їх впливу	3	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
	Надання слухачам можливості усвідомити набутий досвід, відкрито висловити свої думки і почуття		Зворотній зв'язок «Я визначив своїм завданням при викладання основ здоров'я – ...»	15	Імітований мікрофон
	Розподіл уроків-тренінгів для підготовки та подальшого конструювання			5	Пам'ятки з конструювання уроку
<i>Ритуал прощання та побажань</i>				2	
	Індивідуальне коуч-консультування з підготовки уроків до моделювання (позанавчальний час)				
ДЕНЬ 4					
№ з/п	Теми занять	Зміст	Методи, вправи, прийоми	Час (хв.)	Забезпечення
	Відкриття, знайомство, рефлексія		Привітання, відкриття тренінгу, оголошення програми 4-го дня	5	
	Створення сприятливої психологічної атмосфери		Знайомство. Вправа «Снігова куля»	10	
	Налаштування вчителів на продуктивну роботу		Зворотній зв'язок: «Найціннішим у вчорашньому дні для мене було...»	10	Імітований мікрофон
			Повторення правил: «Які правила, на вашу думку, на тренінгу найчастіше порушуються та чому?»	5	

Продовження табл. Г.2

11	ІКТ-технології в навчально-виховному процесі з основ здоров'я	Використання можливостей ІКТ: програми PowerPoint, Publisher, Excel тощо; електронної скриньки, веб-ресурсів; сайту Сумського ОІППО; Порталу превентивної освіти в навчально-виховному процесі з основ здоров'я	Презентація можливостей ІКТ	20	Заняття в кабінеті ІКТ з персональним комп'ютером та мережею Інтернет
			Обмін досвідом учителів зі створення власних мультимедійних ресурсів (презентацій, публікацій, буклетів, санбюлетенів, пам'яток тощо); сайтів, блогів	27	
		Спрямування самоосвіти вчителя на використання можливостей ІКТ-технологій в навчально-виховному процесі з основ здоров'я	Завдання для самоосвіти б. Створювати власні мультимедійні навчальні ресурси (презентації, публікації, буклети, санбюлетені, пам'яток тощо) у навчально-виховному процесі з основ здоров'я. Розробляти персональні електронні ресурси з предмета «Основи здоров'я» та здоров'яспрямованої діяльності	3	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
12	Конструювання уроків (тренінгів) навчального курсу	Презентації підготовлених учителями уроків та їх обговорення	Майстер-клас одного уроку-тренінгу з основ здоров'я за повною структурою і за реальний час (45 хвилин) (досвідченим учителем або тренером). Обговорення	60	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
			Робота у 4 групах. Презентації вчителями індивідуально сконструюваних уроків-тренінгів з їх подальшим коучингом та обговоренням	160	Дидактичні матеріали кожного вчителя
<i>Руханка «Австралійський дощ»</i>				5	
Надання слухачам можливості усвідомити набутий досвід, відкрито висловити свої думки і почуття			Зворотній зв'язок «З опрацьованих на сьогоднішньому занятті технологій мені здаються найважливішими...»	13	Імітований мікрофон
<i>Ритуал прощання та побажань</i>				2	
ДЕНЬ 5					
№	Теми занять	Зміст	Методи, вправи, прийоми	Час	Забезпечення
	Відкриття, знайомство, рефлексія		Привітання, відкриття тренінгу, оголошення програми 5-го дня	5	
	Створення сприятливої психологічної атмосфери		Знайомство. Вправа «Про свій настрій невербально»	5	
	Налаштування вчителів на продуктивну роботу		Зворотній зв'язок: «Для справджування моїх очікувань від курсів не вистачає ...»	10	Імітований мікрофон

Продовження табл. Г.2

			Повторення правил: «Для продуктивної роботи на тренінгу пропоную правило...»	5	
12	Конструювання уроків (тренінгів) навчального курсу	Презентації підготовлених учителями уроків та їх обговорення	Презентації вчителями індивідуально сконструюваних за необхідною структурою уроків-тренінгів основ здоров'я з їх подальшим коучингом та обговоренням (до 20 хв.н на кожен урок)	160	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
13	Власне професійне портфоліо вчителя	1. Складові власного професійного портфоліо вчителя основ здоров'я	Презентація «Професійне портфоліо вчителя як інструмент його самореалізації». Зразки портфоліо паперового, веб-портфоліо; презентаційного портфоліо (в PowerPoint)	22	Мультимедійне забезпечення; презентація
			Обговорення у колі «Навіщо мені необхідне професійне портфоліо?»	15	
			Об'єднання та робота у 4 малих групах. Мозковий штурм «Шаблон власного професійного портфоліо вчителя основ здоров'я». Презентація. Обговорення. Вироблення спільних рекомендації стосовно структури портфоліо	25	Фліп-чарт, канцелярські ресурси
			Інформаційне повідомлення. Карта та шкала професійного зростання як відображення самоактуалізації педагога	10	Мультимедійне забезпечення
		2. Спрямування самоосвіти вчителя на створення власного професійного портфоліо вчителя основ здоров'я	Завдання для самоосвіти 7. Створювати власне професійне портфоліо вчителя основ здоров'я за самостійно визначеною структурою з урахуванням рекомендацій, вироблених на експрес-курсах. Ввести в самоосвіту карту та шкалу професійного зростання	3	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
<i>Руханка «Комплімент»</i>				10	
14	Завершення експрес-курсів. Завдання для самоосвіти. Вручення сертифікатів	Аналіз передбачуваних учителями очікувань від експрес-курсів та міри їх справдження	Вправа «Справджування очікувань слухачів експрес-курсів»	20	Горщик – зернятка – квіти
		Самоосвіта вчителів основ здоров'я в міжкурсний період	Актуалізація орієнтовних завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я	15	«Перелік завдань для самоосвіти вчителя основ здоров'я» (роздатково)
		Вручення сертифікатів. Завершення експрес-курсів		15	

Додаток Г.3

Таблиця Г.3

Конструктор уроку основ здоров'я за інтерактивними технологіями

Етапи уроку	Етапи тренінгу	Мета етапу	Методи, вправи, прийоми														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Вступна частина																	
Організаційний етап	Знайомство	Психологічно підготувати учнів до спілкування та діяльності	Розшифруй ім'я	Долонька	Історія свого імені	Життєве кредо	Інтерв'ю	Мій портфель про мене сказав би...	Мій друг про мене сказав би...	Мій найбільший успіх...	Не хвалюся, але я...	Настрій невербально	Портрет по колу	Сонце по колу	Я люблю..., бо...	Снігова куля	Якби я був..., то...
	Актуалізація правил роботи класу	Організація класу на продуктивну діяльність	Додай правило	Доречне правило	Найважче правило	Пісенька на правило	Правило-порада										
Підготовка до активного свідомого засвоєння знань																	
Формулювання мети і завдань уроку	Очікування (оформлення плаката)	Навчити формулювати мету та вибрати конкретні засоби для її	Береги річки - човники	Гора - факели	Піщаний годинник - піщинки	Букет - квітки	Ялинка - іграшки	Небо - зорі	Сонце, хмаринки, промінці	Дерево - плоди	Вулик - бджілки	Старт, фініш, прапорці	Золота рибка - луска	Гусениця - метелики	Будинок - цеглинки	Пенал - олівці	Піраміда - кільця
Мотивація навчальної діяльності	Мотивація навчальної діяльності	Умотивувати до навчальної діяльності	Проблемна ситуація	Проблемне питання	Приваблива мета	Статистика свідчить	Медичний погляд										
	Зачіпка	Повідомити захоплююче у новому матеріалі, привабити увагу до нової теми	Здивуй	Історія	Аналогія	Реквізит	Статус	Виклик	Відтягнута відгадка	Легенди міфи, притчі	Вірш						

Продовження табл. Г.3

Засвоєння нових знань																	
Актуалізація опорних знань	Зворотній зв'язок / актуалізація знань	Отримати інформацію від учнів про готовність до засвоєння знань	Мікрофон	Незакінчене речення	Продовжити думку	Бесіда в колі											
Первинне засвоєння нових знань	Активні форми засвоєння нових знань (режим «учитель-клас»; «учитель-учень»)	Дати знання про наукові закони, принципи	Інформаційне повідомлення	Бесіда	Міні-лекція	Повідомлення статистичних даних	Мультимедійна презентація	Мозковий штурм	Асоціативний кущ	Павутиння слів	Обговорення в колі	Проблемний діалог	Робота з термінами	Термінологічна розминка	Спіймай помилку	Портрет	
Вторинне засвоєння та осмислення нових знань	Інтерактивні форми засвоєння нових знань	На підставі засвоєння знань виробити відповідні навички та вміння у діяльності дітей в парах та групах	Проект	Дискусії дебати	Кейс-метод	Рольова гра	Тріади	Взаємонавчання	Акваріум	Мозаїка	Карусель	Дерево рішень	Кожен вчить кожного	Складання асоціативних схем	Шпартгалка	Трикутник/діамант	Малюй/пиши
Фізкультхвилинка	Руханка (не є етапом)	Збадьорити, активізувати рухову активність	Вітер дме й здуває...	Чайничок	Арифмометр	Іподром	Фруктовий салат	Я роблю так...	Третій зайвий	Морська фігура	Комплімент	Атоми і молекули	Струмочок	Фігури (будинки; тостери; слон)	Камінь, ножиці, папір	Синергія	Ілюстрації віршів
Узагальнення та систематизація знань																	
Закріплення, тренування, відпрацювання вміння	Інтерактивні форми відпрацювання нових знань	Виробити відповідні навички та вміння	М'яч зі словами	Моя теза	Аукціон	Займи позицію	Портрет	Прес	Континуум	Світлофор	Машина часу	На шаховому полі	Конвертний мозковий штурм				

Додаток Д

**Програма дослідно-експериментальної роботи
«Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я
в системі післядипломної освіти»
на 2008-2014 роки**

Загальні положення програми

1.1. Об'єкт дослідження – післядипломна педагогічна освіта вчителів основ здоров'я.

1.2. Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

1.3. Мета програми: виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

1.4. Основна ідея: для успішного розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у післядипломній педагогічній освіті теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, в яких навчання на курсах підвищення кваліфікації, у міжкурсовий період та самоосвіта стануть не тільки інструментом пізнання, формою сумісного навчання вчителів основ здоров'я, а й відбудеться: *організаційна модернізація підвищення кваліфікації вчителів* через: науково-методичний супровід лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти в андрагогічному циклі (експрес-курси, організація методичної роботи в міжкурсовий період, самоосвітня діяльність педагогів); *структурування змісту підвищення кваліфікації* відповідно до запитів і потреб педагогів у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті; *упровадження інтерактивних технологій* у навчальний процес із методики та викладання основ здоров'я, що розвиває здатність учителів та учнів до самоактуалізації, співробітництва, формує вміння діалогічного спілкування, життєві навички безпечної для життя і здоров'я поведінки, розвиває здоров'язбережувальні компетенції.

1.5. Задум: створити в системі післядипломної педагогічної освіти андрагогічну модель розвитку професійної компетентності, системоутворюючим організаційним елементом якої є лабораторія з проблем здоров'язбережувальної діяльності, що досліджує зміст післядипломної педагогічної освіти відповідно до запитів і потреб педагогів у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті та розробляє інтерактивні технології післядипломного навчання із методики викладання предмета «Основи здоров'я». Для цього необхідно налагодити науково-методичний супровід лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти в андрагогічному циклі (експрес-курси, організація методичної роботи в міжкурсовий період, самоосвітня діяльність педагогів).

1.6. Гіпотеза дослідження: якщо організаційно модернізувати підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я через: створення в системі післядипломної педагогічної освіти лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності; структурування змісту підвищення кваліфікації відповідно до запитів і потреб педагогів у курсовій підготовці, методичній роботі, самоосвіті; упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес із методики викладання основ здоров'я, то можна розвинути професійну компетентність учителя основ здоров'я як актуалізовану в інтегральній здоров'язбережувальній компетентності систему компонентів: особистісного (професійна позиція та якості педагога), мотиваційно-ціннісного (спрямованість на професію та на здоров'я як ціннісно-смысловий орієнтир), когнітивного (знання), операційно-діяльнісного (вміння, навички), що визначають здатність вирішувати фахові задачі в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту.

1.7. Законодавчо-нормативне забезпечення програми:

- Конвенція про права дитини від 20.11.1989, ратифікована Постановою Верховної Ради УРСР від 27.02.1991 № 789-ХІІ;
- Конституція України;
- закони України: «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-ХІV; «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-ІІІ; «Про затвердження Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки» від 19.02.2009 № 1026-VI; «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» (від 05.03.2009 № 1065-VI);
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002;
- Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002-2011 роки, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10.01.2002 №14;
- Стратегія демографічного розвитку на період до 2015 року, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 24.06.2006 № 879;
- Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 року, затверджена постановою Кабінету Міністрів від 27.12.2006 №1849;
- наказ МОН та МОЗ України «Про подальший розвиток міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» в Україні» (від 29.04.2002 № 157/281).
- нормативно-правові акти прямої дії, зокрема: Положення про інноваційну педагогічну діяльність Міністерства освіти і науки України, затверджене наказом МОН України від 07.11.2000 № 522; Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, затверджене наказом МОН України від 20.02.2002 № 114;
- висновки комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.09.2011 (протокол № 21).

Нормативне забезпечення програми на регіональному рівні:

– Резолюція Всеукраїнського круглого столу «Міжгалузева співпраця у сфері освіти: попередження інфікування дітей і підлітків вірусом імунодефіциту людини» від 28.03.2008 (м. Суми);

– наказ управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 08.07.2008 № 508 «Про викладання навчального предмета «Основи здоров'я», провадження превентивного проекту «Школа проти СНІДу» та активізацію роботи з учнями щодо формування навичок ЗСЖ, профілактики ризикованої поведінки, попередження поширення ВІЛ-інфікування у ЗНЗ області»;

– наказ управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 10.01.2009 № 11 «Про організацію та проведення конкурс-захисту сучасної моделі навчального закладу – школи сприяння здоров'ю»;

– наказ управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 16.06.2009 № 488 «Про затвердження плану заходів управління освіти і науки обласної державної адміністрації з виконання Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки».

1.8. Фактори ризику.

1. Зосередженість уваги на підвищенні кваліфікації, розвитку фахових задач в організації навчально-виховного процесу здоров'яспрямованого змісту на курсах підвищення кваліфікації та часткове ігнорування післядипломної педагогічної освіти як спеціалізованого вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду, що включає в себе спеціалізацію, перепідготовку, стажування та підвищення кваліфікації. *Профілактика:* дослідження змісту та структури підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я як складової системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, її аналіз у двох контекстах: європейського терціального підходу та традиційно сформованої вітчизняної дослідницької позиції про післядипломну освіту. Визначення структури процесу підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я (основні принципи функціонування, цілі, багатоланцюгової системи: лабораторія з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОППО; РМК (ММК); районні (міські) МО учителів основ здоров'я; Школи (Центри) здоров'я в ЗНЗ) як спеціалізованого вдосконалення освіти та професійної підготовки вчителя основ здоров'я.

2. Відсутність у вчителів основ здоров'я вмінь та навичок з методики викладання основ здоров'я. *Профілактика:* розроблення методичних рекомендацій із актуалізації та використання інтерактивних технологій вивчення предмета «Основи здоров'я»; внесення змін та доповнення до навчальних планів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, до системи науково-методичної роботи з учителями на різних рівнях (обласному, районному (міському), ЗНЗ) з методики викладання основ здоров'я.

3. Вузькопрагматичні установки на післядипломну освіту у частини вчителів основ здоров'я. *Профілактика*: науково-методичний супровід підвищення професійної компетентності вчителів, керівників ЗНЗ, батьків завдяки індивідуальним консультаціям, здійснення здоров'яспрямованої діяльності, створення Шкіл (Центрів) здоров'я тощо.

Етапи реалізації програми

Таблиця Д

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати
<i>І. Підготовчий етап (квітень 2008 – листопад 2010 рр.)</i>			
1	Проведення організаційних нарад, науково-методичних консультацій з учасниками дослідно-експериментальної роботи для підготовки їх до інноваційної діяльності та вивчення змісту дослідно-експериментальної роботи	Квітень 2008 р.	Готовність педагогів до участі в дослідно-експериментальній роботі та реалізації її завдань
2	Презентація питань організації та реалізації дослідно-експериментальної роботи на засіданні науково-методичної ради, Вченої ради Сумського ОШПО	Квітень 2008 р.	Організація роз'яснювальної роботи серед суб'єктів навчально-виховного процесу (викладачів, методистів, учителів) щодо участі в дослідно-експериментальній роботі
3	Проведення ґрунтовного аналізу: – нормативно-правових актів з питань функціонування та перспектив розвитку освіти в Україні; – філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної та методичної літератури з проблеми, що досліджується; – міжнародного досвіду забезпечення здоров'яспрямованої освіти	Протягом етапу	Вивчення питання історії розвитку та сучасного стану проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у педагогічній теорії та практиці; визначення цілісності досліджуваного явища, теоретичних підходів, перегляд деяких теорій, оцінювання попередніх напрацювань; підвищення теоретичної підготовки викладачів, методистів та рівня їхньої самоосвіти
4	Інформаційне забезпечення експериментальної діяльності	Квітень 2008 р. – червень 2009 р.	Створення банку даних з питань організації процесу формування програми дослідно-експериментальної роботи «Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти»
5	Налагодження спільної діяльності з установами, що здійснюють наукове керівництво та науково-методичне супроводження дослідження	Червень 2009 р.	Укладання угод про співпрацю та спільну науково-дослідну роботу з певними установами (НАПН України, Інститутами післядипломної педагогічної освіти тощо, РМК (ММК))
6	Формування контрольних і експериментальних груп за темою роботи	Вересень 2009 р.	Активізація творчого мислення вчителів. План експериментального дослідження

Продовження табл. Д

7	Підготовка концепції і положення лабораторії з проблем здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти Сумського ОШПО	Жовтень 2009 р.	Нормативно-правове забезпечення дослідно-експериментальної роботи
8	Проведення «круглих столів», нарад, інших зібрань управлінців, науковців і педагогів за темою	Протягом етапу	Активізація всіх учасників дослідно-експериментальної роботи
9	Підбиття підсумків підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи	Листопад 2010 р.	Звіт про завершення підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи
<i>II. Констатувальний етап (грудень 2010 – листопад 2011 рр.)</i>			
1	Розроблення теоретико-концептуальних засад дослідно-експериментальної роботи з теми	Грудень 2010 р.	Наукове обґрунтування проблеми роботи
2	Виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Грудень 2010 р.	Наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти
3	Формування КГ та ЕГ вчителів основ здоров'я для подальшого здійснення дослідно-експериментальної роботи; проведення діагностики рівня розвитку їх професійної компетентності	Лютий – червень 2011 р.	Виявлення рівня розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я з метою розширення змісту, форм та методів післядипломної педагогічної освіти вчителів основ здоров'я
4	Аналізування та відбір інноваційних технологій, проєктів, методик, які забезпечать формування андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Квітень – травень 2011 р.	Створення банку інноваційних технологій, проєктів, методик, що забезпечать формування андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти»
5	Визначення змісту, форм та методів навчання в системі ППО учителів основ здоров'я	Травень 2011 р.	Спрямування змісту навчання на досягнення цілей роботи
6	Розроблення системи управління процесом створення андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Червень 2011 р.	Управлінське забезпечення процесу створення андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти
7	Модернізація системи науково-методичної роботи	Протягом етапу	Розроблення науково-методичного забезпечення експериментальної роботи
8	Підбиття підсумків концептуально-діагностичного етапу	Листопад 2011 р.	Аналіз завершення концептуально-діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи у публікаціях

Продовження табл. Д

<i>III. Формувальний етап (грудень 2011 – грудень 2013 рр.)</i>			
1	Експериментальне впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Грудень 2011 р. – березень 2012 р.	Аналіз результатів апробації умов. Оновлений зміст підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я
2	Перевірка ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Грудень 2011 р. – травень 2013 р.	Внесення змін у систему післядипломної педагогічної освіти вчителів основ здоров'я
3	Практична апробація комплексу технологій, проектів, методик, які забезпечують реалізацію змісту дослідження	Протягом етапу	Забезпечення реалізації змісту роботи. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу
4	Проведення вихідних констатувальних «зрізів» розвитку професійної компетентності вчителів	Листопад 2013 р.	Аналізування результатів констатувальних зрізів
5	Підбиття підсумків формуального етапу дослідно-експериментальної роботи	Грудень 2013 р.	Аналіз результатів завершення формуального етапу дослідно-експериментальної роботи у публікаціях
<i>IV. Узагальнювальний етап (січень – грудень 2014 р.)</i>			
1	Здійснення кількісного та якісного аналізів, системного оцінювання ефективності створених умов	Січень – березень	Аналітичні висновки про ефективність організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти
2	Визначення співвідношення результатів експерименту з поставленою метою та завданнями	Квітень	Аналітичні висновки про результативність діяльності суб'єктів дослідно-експериментальної роботи
3	Визначення чинників, які впливають на формування андрагогічної моделі розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти	Квітень	Обґрунтування закономірностей, які впливають на формування дослідної моделі
4	Підготовка методичних рекомендацій	Протягом етапу	Методичне супроводження результатів дослідно-експериментальної роботи
5	Підготовка серії публікацій	Протягом етапу	Інформаційно-методичне супроводження результатів дослідно-експериментальної роботи
6	Підбиття підсумків узагальнювального етапу експериментальної роботи	Жовтень	Оформлення результатів дослідно-експериментальної роботи

Додаток Е

**Діагностувальні методики процесу розвитку професійної компетентності
вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти**

Додаток Е.1

**Анкета «Самооцінка володіння знаннєвою складовою компетентностей»
(модифікація за О. Дубасенюк)**

Шановні колеги!

У Сумському ОППО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

Просимо Вас оцінити за 12-бальною шкалою сформовані у Вас знання та вміння, які складають різні види компетентностей. Для цього у одному рівні виставте певний бал – один із трьох. Підсумуйте бали у кожному стовпчику. Дякуємо за Ваше розуміння та відвертість!

Таблиця Е.1.1

Оціночна шкала № 1. Психолого-педагогічна компетентність

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Низький (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1	Розуміння стратегії розвитку освіти і виховання на сучасному етапі відповідно основних європейських стандартів				
2	Знання змісту Державного стандарту базової і повної середньої освіти (галузь «Здоров'я та фізична культура»), концепції національного виховання, основних державних та обласних документів, які характеризують сутність, напрями, основні вимоги до розвитку, рівня якості освіти і виховання з основ здоров'я				
3	Знання змісту освіти у контексті здоров'я, програмно-методичних матеріалів щодо змісту та організації навчально-виховного процесу з предмета				
4	Знання методів пізнання, шляхів розв'язання професійних задач				
5	Розуміння процесу побудови професійної діяльності на основі знань, досягнень психології та вікової педагогіки, дидактики				
6	Розуміння процесу актуалізації знань та життєвого досвіду учнів				
7	Розуміння побудови навчального заняття з основ здоров'я на основі цілей, принципів доступності, послідовності, логічності, технологічності				
8	Знання практичних методів диференційованої роботи із учнями різних груп				
9	Знання особливостей застосування компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів у навчально-виховному процесі				
10	Знання психологічних особливостей вікового розвитку дітей				
	Усього балів				

Таблиця Е.1.2

Оціночна шкала № 2. Методична компетентність

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Низький (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1	Знання особливостей методики викладання основ здоров'я, побудованої на основі розвитку життєвих компетенцій / життєвих навичок учнів				
2	Знання можливостей передових педагогічних технологій (тренінгових, інтерактивних проектних), доцільних для проведення уроків основ здоров'я				
3	Знання про те, як розробляти, застосовувати та переносити в нові ситуації технології навчання, виховання, оцінювати їх ефективність та робити відбір				
4	Знання методів та форм роботи, прийомів навчання, обладнання для реалізації поставлених навчальних завдань з основ здоров'я				
5	Знання шляхів здійснення мотивації кожного навчального заняття, навчальної теми, позакласної роботи, стимулювання пізнавальних інтересів учнів у навчально-виховному процесі з основ здоров'я				
6	Знання раціонального співвідношення самостійної роботи, теоретичного та практичного навчання, яке ґрунтується на методологічних принципах гри				
7	Знання здоров'язбережувальних технологій, їх класифікації та способів впровадження в навчально-виховний процес				
8	Знання, необхідні для виконання ролі педагога-тренера				
9	Знання методів діагностування і моніторингу навчальних досягнень учнів з основ здоров'я				
10	Знання методів діагностики, аналізу, планування та прогнозування результатів педагогічної діяльності				
	Усього балів				

Таблиця Е.1.3

Оціночна шкала № 3. Інформаційно-технологічна компетентність

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Низький (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1	Знання сучасних інформаційних технологій, змісту роботи з використання програмних та електронних засобів навчального призначення, в комп'ютерних мережах				
2	Знання змісту діяльності з використання комп'ютерної техніки на уроках та під час проведення позакласних заходів				
3	Знання про структуру та зміст роботи зі створення навчальних продуктів: презентацій, публікацій, буклетів				
4	Знання методів формування в учнів загально-навчальних умінь опрацювати інформацію: аналізувати, синтезувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вести пошуково-дослідну роботу з питань здоров'я				
5	Знання методів навчання учнів застосовувати інформаційно-комунікаційні технології при вивченні основ здоров'я та в повсякденному житті, використання можливостей Інтернету в процесі здобуття додаткової інформації				

Продовження табл. Е.1.3

6	Знання шляхів формування критичного мислення учнів з оцінки інформації, отриманої із різних джерел, що характеризують одні і ті ж події, факти, явища, процеси				
7	Знання змісту роботи зі створення бази даних і використання Інтернет-ресурсів для отримання доступу до джерел інформації, збереження та обробки отриманої інформації				
8	Наявність персонального електронного освітнього ресурсу та систематичне оновлення інформації на ньому				
9	Володіння інформацією про певні конкретні сайти здоров'язбережувального змісту та систематичне їх використання				
10	Знання шляхів використання Інтернет-ресурсів для розміщення матеріалів власного педагогічного досвіду з метою інформування педагогічного загалу				
	Усього балів				

Таблиця Е.1.4

Оціночна шкала № 4. Соціально-комунікативна компетентність

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Низький (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1	Знання про роль і функції особистості як члена суспільства, його права та обов'язки				
2	Знання способів організації співпраці з представниками різних соціальних груп для викладання основ здоров'я та здійснення здоров'яспрямованої діяльності в ЗНЗ (державні та неурядові організації щодо профілактики девіантної поведінки, шкідливих звичок та соціально небезпечних хвороб, формування навичок ЗСЖ)				
3	Знання умов здійснення ефективної комунікації, вибору педагогічно доцільних доброзичливих форми спілкування в системі стосунків «учитель-учень», «учитель-учитель», «учитель-батьки»				
4	Знання алгоритму аналізу та конструктивного розв'язання педагогічних задач, конфліктів, досягнення консенсусу, розуміння необхідності брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання				
5	Знання змісту роботи із застосування різних педагогічних методів для стимулювання в учнів накопичення соціального досвіду, формування позитивних навичок поведінки, розвитку ініціативи				
6	Знання форм діяльності для організації продуктивної співпраці в групі та команді, виконанні різних ролей та функцій в колективі, прояві ініціативи, підтримці та керівництві стосунками з іншими				
7	Знання підходів до розвитку діалогічного мовлення учнів через проведення: бесід, диспутів, семінарів, конференцій, обговорення проблеми, мозкового штурму; дидактичних ігор				
8	Знання змісту діяльності із забезпечення розвитку монологічного мовлення учнів через проведення усного опитування: аналізу і самоаналізу відповіді; учнівських повідомлень, доповідей; захистів творчих робіт, проектів, розв'язання проблеми				
9	Володіння знаннями, необхідними для стимулювання учнів до самостійного прийняття тактичних та стратегічних рішень: як навчатися, чому навчатися, який шлях у житті обрати				
10	Володіння знаннями педагогічної техніки (володіти своїм тілом, мімікою, жестами, голосом для ефективної реалізації обраних методів і прийомів навчально-виховної роботи)				
	Усього балів				

Таблиця Е.1.5

Оціночна шкала № 5. Предметна (здоров'язбережувальна) компетентність

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Низький (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
Володіння знаннями ключових компетенцій здоров'язбереження					
1	Сучасних моделей здоров'я, ознак його прояву і чинників, які на нього впливають				
2	Сутності понять «здоров'я»; «культура здоров'я»; «валеологія»; «здоровий спосіб життя», його показників та особливостей прояву				
3	Основних аспектів, які характеризують здоров'я дитини та шляхів його забезпечення				
4	Цілей та принципів валеооздоровлення молоді, зміст її валеологічного навчання і виховання				
5	Сутності діяльності щодо самоконтролю за станом здоров'я				
6	Рівнів адаптації дітей, підлітків і молоді до навчального та фізичного навантаження				
7	Заходів із самооздоровлення з використанням традиційних і нетрадиційних методів				
8	Стану власного здоров'я та здоров'я учня за ознаками його прояву зайве				
Володіння знаннями компетенцій фізичної складової здоров'я					
8	Правил балансованого харчування				
9	Правил оптимального рухового режиму				
10	Гігієнічних вимог і правил безпеки при різних видах розумової і фізичної праці				
11	Правил дотримання режиму праці і відпочинку				
12	Правил особистої гігієни та необхідності своєчасного звернення до лікаря				
13	Заходів з профілактики хронічних захворювань, фітооздоровлення, вітамінізації, загартовування				
14	Раціональних прийомів запобігання порушення стану здоров'я, дій у надзвичайних ситуаціях і надання першої допомоги				
15	Змісту діяльності з охорони навколишнього середовища				
Володіння знаннями компетенцій соціальної складової здоров'я					
16	Прав і обов'язків особи, суспільства, держави щодо збереження і зміцнення здоров'я				
17	Згубного впливу шкідливих звичок, змісту діяльності з вироблення в учнів навичок негативного ставлення до них				
18	Способів запобігання соціально-небезпечних хвороб, ВІЛ/СНІДу, інфекцій, що передаються статевим шляхом, змісту діяльності з вироблення в учнів відповідних навичок стосовно цих хвороб				

Продовження табл. Е.1.5

19	Алгоритму дій у ситуації ризику, змісту діяльності з вироблення в учнів навичок його використання				
20	Питань статевого виховання				
Володіння знаннями компетенцій духовної складової здоров'я					
21	Про місце здоров'я в ієрархії життєвих потреб. Зміст роботи, спрямованої на підготовку учнів до розуміння здоров'я як цінності, феномену				
22	Про ставлення до життя на принципах загальнолюдських цінностей та моралі				
23	Необхідності утвердження власного прикладу здорового способу життя				
24	Змісту діяльності з вироблення в учнів навичок: прийняття рішень, самооцінки та почуття гідності, розвитку співчуття і відчуття себе як громадянина				
Володіння знаннями компетенцій психічної складової здоров'я					
25	Правил спілкування, способів керування емоціями, оволодіння стресами				
26	Механізмів узгодження почуттів, волі, інтелекту				
27	Впливу на здоров'я позитивних і негативних емоцій та керування ним				
28	Засобів психологічної саморегуляції, психологічного самотестування				
29	Змісту діяльності з вироблення в учнів навичок: розв'язання проблем, творчого та критичного мислення, спілкування, протистояння негативному психологічному впливові, подолання емоцій та стресу				
30	Правила психогігієни і психопрофілактики				
	Усього балів				

Додаток Е.2

Тестування фахових знань учителів основ здоров'я

У Сумському ОШПО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

1. З перерахованих ознак оберіть ті, що характеризують: 1. Компетентнісний підхід; 2. Особистісно орієнтований підхід; 3. Діяльнісний підхід:

а) через цілепокладання та мотивацію учень здійснює навчально-пізнавальні дії, які ведуть до засвоєння навчального матеріалу;

б) результати описуються у поведінкових, спостережуваних чи співвіднесених з певними критеріями навчальних цілях;

в) спираючись на здібності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід створює можливості для кожного реалізувати себе в різних видах діяльності

г) усім учням відразу надається зворотній зв'язок стосовно їх поведінки і діяльності;

д) завдання вчителя – правильно підібрати необхідну технологію навчання, надати її учню, керуючись при цьому цілями навчання та особливостями предмета;

е) передбачає створення ситуацій вибору, успіху.

2. Установіть відповідність між вказаними освітніми новаціями та їх ознаками:

1). Індивідуальний підхід; 2) Диференційований підхід; 3) Особистісно орієнтований підхід:

а) урахування навчальних можливостей учнів;

б) урахування суб'єктного досвіду учнів;

в) урахування індивідуальних особливостей учнів.

3. Співвіднесіть визначення понять: 1. «Професійна компетентність»; 2. «Професійна компетенція»; 3. «Професіоналізм»; 4. «Професійна майстерність»:

а) особлива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність в найрізноманітніших умовах (С. Дружилов);

б) комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі (І. Зязюн);

в) інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень його самоорганізації (Л. Карпова);

г) сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) стосовно певного кола предметів та процесів і необхідних, щоб якісно продуктивно діяти відносно них (А. Хуторської).

4. Назвіть складові професійної компетентності вчителя основ здоров'я.

5. Що таке здоров'язбережувальна компетентність?

6. На чому ґрунтується базова модель структури та змісту програми основ здоров'я?

а) на визначенні здоров'я Всесвітньою організацією охорони здоров'я 1948 року;

б) на холістичній концепції здоров'я;

в) на екологічній моделі безпеки;

г) на базових знаннях безпеки життєдіяльності людини;

д) на досягненнях гуманістичної психології розвитку.

7. Співвіднесіть інтерактивні технології та варіанти їх реалізації (за О. Пометун):

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання; 2. Інтерактивні технології колективно-

групового навчання; 3. Інтерактивні технології ситуативного моделювання; 4. Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань:

- а) метод ПРЕС, «Займи (зміни) позицію», дискусія;
- б) робота в парах, «Акваріум», робота в малих групах;
- в) «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм»;
- г) «Судове слухання», рольова гра.

8. Виберіть ефективні правила проведення «мозкового штурму»:

- а) намагайтеся зібрати якомога більше ідей щодо вирішення задачі або проблеми;
- б) фіксуйте лише основні, найбільш значущі ідеї;
- в) не відкидайте жодну ідею, навіть якщо вона суперечить загальноприйнятій думці;
- г) відразу оцінюйте думки;
- д) безоціночне ставлення до думок;
- е) здійснення ранжування думок.

9. Із запропонованих визначень оберіть те, яке свідчить про особливості, характерні для підліткового віку?

- а) потреба в розумінні оточуючими і відчуття самотності;
- б) потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості у реалізації вибору;
- в) намагання реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей та соціального досвіду досягнення цієї мети;
- г) фіксація позитивних переживань та спроба уникнути таких переживань, які порушують душевну рівновагу;
- д) некероване посилення мимовільних реакцій (сильне нервово збудження), тенденції до ексцентричності (дивацтв).

10. Дайте назву схемі та опишіть її:



11. У якому році були видані Державні освітні стандарти, якими керується вчитель основ здоров'я?

- а) у 2001 році; б) у 2004 році; в) у 2008 році; г) у 2011 році; д) у 2012 році.

12. Як називається освітня галузь Державного стандарту, до якої належить предмет «Основи здоров'я» та які ще загальноосвітні предмети до неї входять?

13. Що є причиною того, що останнім часом збільшилась кількість дітей з хворобами органів зору? Яку роль в профілактиці зорової втоми повинна відігравати школа? Якою нормативною базою визначена ця діяльність?

14. Назвіть за якими розділами структуровано зміст програми з основ здоров'я.

15. Яким нормативним документом визначена необхідність створення тренінгового кабінету з основ здоров'я?

- а) наказом МОН України у 2009 року;
- б) наказом МОН України у 2010 року;
- в) наказом управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації 2008 року;
- г) листом управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації 2008 року;
- д) листом Сумського ОШПО 2009 року.

16. Виберіть з експозицій кабінету основ здоров'я ті, що належать до постійних та до змінних:

- а) державна символіка;
- б) інформаційні матеріали з безпеки життєдіяльності;

- в) інструкція з безпеки праці та пожежної безпеки, правила роботи в кабінеті;
 - г) правила проведення тренінгів;
 - д) план-схема евакуації з кабінету на випадок виникнення надзвичайних ситуацій різного походження;
 - е) виставка кращих робіт учнів;
 - ж) інформаційний стенд з адресами та телефонами служби захисту та рятування населення, довіри та психологічної допомоги;
 - з) матеріали до теми наступних уроків;
 - и) результати дослідницької роботи учнів.
17. Що таке «життєва навичка»?
18. Що є об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я?
19. Порівняйте критерії оцінювання з основ здоров'я – «7» та «8» балів.
20. Назвіть сайти, з яких Ви черпаєте інформацію для викладання основ здоров'я.
21. Що є результатом діяльності в програмі PowerPoint?
22. Що таке «здоровий спосіб життя»?
23. Які Ви знаєте здоров'язбережувальні технології та як вони класифікуються?
24. Назвіть, які проекти здоров'язбережувальної діяльності діють в ЗНЗ Сумської області.
25. Із запропонованого переліку умов виберіть необхідні для виконання програми екскурсій з основ здоров'я:
- а) усі екскурсії мають бути проведені;
 - б) екскурсії можуть проводитися в урочний, позаурочний час, під час літньої навчальної практики;
 - в) учитель може проводити інші екскурсії, визначені ним самостійно;
 - г) усі екскурсії мають бути оцінені;
 - д) на екскурсії передбачається виконання школярами самостійної роботи.
26. Виберіть із запропонованого ознаки сучасного уроку:
- а) учні разом з учителем визначають мету уроку;
 - б) учні разом з учителем планують структуру уроку;
 - в) увагу зосереджено на засвоєнні знань і вмінь;
 - г) увагу зосереджено на застосуванні знань і вмінь;
27. Виберіть функції вчителя на сучасному уроці:
- а) основний носій знань;
 - б) одне із джерел знань;
 - в) організатор навчальної праці учнів;
 - г) реалізує власну мету уроку;
 - д) помічник учня у засвоєнні знань.
28. Які методи роботи на уроках з основ здоров'я відповідають завданню формування життєвих навичок?
- а) аудіо-візуальні методи;
 - б) лекції з елементами бесіди;
 - в) дебати, дискусії;
 - г) обговорення в класі;
 - д) конкурси, вікторини, змагання;
 - е) рольові ігри;
 - ж) розв'язання життєвих ситуацій;
 - з) робота в групах;
 - и) розроблення алгоритму дій в проблемних ситуаціях.
29. У чому полягають відмінності традиційного навчання від тренінгової форми навчання?
- а) тренінг більше орієнтований на отримання правильної відповіді;
 - б) тренінг орієнтований на запитання та пошук;

в) тренінгові форми навчання актуалізують весь потенціал учнів: самостійність, здатність до прийняття рішення;

г) тренінг на відміну від традиційного навчання за своєю сутністю є формою передання інформації та засвоєння знань.

30. Виберіть принципи, ефективні для тренінгової діяльності:

а) створення ситуації успіху;

б) керівництво власними бажаннями та діями;

в) пошук конструктивних, прийнятних рішень соціально-педагогічних ситуацій;

г) активність кожного учасника тренінгу;

д) процес пізнання себе та інших, який необхідно зробити цікавим і неповторним;

е) орієнтація на розвиток здатності до самоактуалізації, саморегуляції, самоконтролю і самовдосконалення.

31. Наведіть приклади життєвих навичок відповідно до їх класифікації, виділіть ті, які слід розвивати педагогам та доведіть це на прикладі однієї з них.

32. Доведіть, що заняття фізичними вправами та спортом допомагають розвивати характер.

33. Конкретизуйте ваші дії у ситуації прийняття рішення, використовуючи правило світлофора.

34. Установіть, яку масу тіла повинен мати сучасний п'ятикласник, якщо його рюкзак важить, в середньому, 6,5 кг.

35. Що вивчає геронтологія:

а) динаміку змін фізіологічних систем у немовлят;

б) особливості статевого розвитку підлітків;

в) причини та особливості процесу старіння;

г) наслідки дії зовнішніх подразників на організм людини.

36. Що називається інсультом:

а) загальне захворювання людини, проявом якого є підвищення артеріального тиску;

б) гостре порушення мозкового кровообігу, що призводить до ушкодження тканини мозку і розладів його функцій;

в) порушення тону судин, у результаті якого порушується кровообіг і кровопостачання органів;

г) захворювання, що проявляються у нерівномірному розширенні вен, що сприяє утворенню кровообігу та підвищенню тиску.

37. Яке із визначень повністю відповідає поняттю «стрес»:

а) порушення нормальної життєдіяльності організму, в результаті якого знижуються його пристосувальні можливості;

б) неспецифічна нейрогуморальна відповідь організму на дію подразника;

в) реакція-відповідь організму на дію факторів зовнішнього і внутрішнього середовища з обов'язковою участю центральної нервової системи;

г) порушення функцій вищих відділів центральної нервової системи.

38. Як називається комплекс змін в діяльності організму, що призводить до його охолодження:

а) терморегуляція; б) теплопродукція; в) тепловіддача; г) теплопровідність.

39. Методи систематичної десинситизації, емоційно-раціональної терапії, психологічної гри, соціально-психологічного тренінгу тощо, відносять до:

а) медитації; б) аутогенного тренування; в) психологічної корекції; г) релаксації.

40. Причинами стигми і дискримінації ВІЛ-інфікованих є:

а) поширеність соціальних страхів;

б) міфи про шляхи передання ВІЛ;

в) недостатня обізнаність;

г) толерантне ставлення до ВІЛ-інфікованих;

д) безвідповідальні повідомлення у ЗМІ.

Додаток Е.3

**Анкета з виявлення рівня діяльнісних компетентностей учителя
(модифікована анкета методики В.Шадрикова)**

У Сумському ОІППО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

Шановні вчителі! Прочитайте запропоновані твердження і поставте знак «+» у відповідній клітинці, яка визначає ступень вашої згоди із вказаним варіантом

Таблиця Е.3

№	Питання	Так	Часто	Іноді	Ні
1	При постановці цілей уроку мають домінувати нормативні вимоги, а не індивідуальні особливості учнів				
2	Володію різними способами переведення теми уроку у завдання				
3	Мету уроку я конкретизую під завдання, які на ньому будуть вирішуватись				
4	Знаю шляхи, якими можна досягти розуміння кожним учнем мети і завдань уроку				
5	Плануючи урок я співвідношу результати навчання з визначеними цілями				
6	Незалежно від готовності учнів до уроку я маю реалізувати попередньо визначену мету та завдання				
7	Ніхто з учнів на моїх уроках не бере участі у постановці мети і завдань				
8	Завжди визначаю критерії досягнення мети уроку				
9	На моїх уроках учні не можуть відповісти на питання «Що має бути досягнуто в результаті заняття?»				
10	Мені часто важко зробити цілі уроку особистісно значущими для учнів				
11	Вважаю, що основи здоров'я не можуть зацікавити учнів				
12	Вважаю, що можна успішно викласти новий матеріал без урахування суб'єктного досвіду учнів				
13	Не вважаю за необхідне демонструвати успіхи та творчі роботи учнів їх батькам, шкільному колективу				
14	Не вмю дозувати завдання так, щоб учні відчули свій успіх				

Продовження табл. Е.3

15	У плані уроку завжди покроково прописую етапи досягнення мети				
16	Роблю акцент на знання про здоров'я, а не на його цінність, яка сама собою розуміється				
17	Слугую прикладом здоров'язбережувальної поведінки для своїх учнів				
18	Практичний зміст навчального заняття домінує на моїх уроках з основ здоров'я				
19	Спонукаю учнів самостійно ставити і вирішувати завдання з високим ступенем відповідальності (наприклад, виготовити матеріали з проблеми здоров'язбереження та їх вивісити: плакати, пам'ятки, поради для учнів початкової школи, вчителів, батьків, жителів населеного пункту тощо)				
20	Мої учні активно беруться за важкі завдання як на уроці, так і в позакласній роботі				
21	Передаю частину функцій учителя учням: планування, оцінювання, вибір форм і методів навчання				
22	Так організую урок, щоб учні міркували, дискутували, виконували нестандартні завдання				
23	Не застосовую на уроках інформаційно-комунікативні технології				
24	Усі свої навчальні заняття здоров'яспрямованого змісту я будую на основі інтерактивних технологій				
25	Завдання для учнів розробляю відповідно до їхніх навчальних можливостей				
26	При підготовці до уроків, крім основного матеріалу, я використовую додаткові матеріали (психолого-педагогічну літературу з валеології, безпеки життєдіяльності, методики, технологій, медіа- та цифрові ресурси)				
27	Добре орієнтуюся в соціальній ситуації класу, знаю і враховую стосунки учнів у педагогічних цілях (для організації спільної роботи тощо)				
28	Не вважаю за потрібне аналізувати рівень засвоєння навчального матеріалу та розвитку життєвих навичок в учнів				
29	Використовуваний мною набір дидактичних та методичних матеріалів для різних категорій учнів досить обмежений				
30	На моїх уроках часто використовуються прийоми взаємооцінки та самооцінки				

Додаток Е.4

Таблиця Е.4

**Анкета «Цілепокладання у вирішенні проблеми подолання наслідків дії шкільних факторів ризику
можливостями шкільного курсу основ здоров'я»**

Фактор ризику	Суттєві наслідки дії фактора на здоров'я школяра	Результати здоров'яспрямованого змісту, засвоєні учнями 5-9 класів для подолання наслідків дії фактора ризику	Назвіть ключові поняття з основ здоров'я, важкі для засвоєння учнями у 5-9 класах (підкресліть із названих; додайте власні з будь-якої теми, орієнтуючись на досвід викладання предмета)	Які, на Ваш погляд, технології навчання предмета доцільні для засвоєння ключових понять учнями у 5-9 класах	Оберіть один із указаних факторів ризику й сформулюйте для кожного класу мету вивчення предмета у подоланні наслідків дії факторів ризику на здоров'я учнів
1	2	3	4	5	6
1. Організація режиму навчання в ЗНЗ (нераціональна організація навчального процесу в ЗНЗ)	Негативні зміни у фізичному і психічному здоров'ї дитини	5 клас: рухова активність; профілактика порушень (гостроти зору, постави); відпочинок, перерва, перевтома; маса портфеля; вплив комп'ютера на здоров'я			
		6 клас: вода і харчування; поживні речовини; енерговитрати; ризику та безпеки			
		7 клас: пожежна безпека в школі			
		8 клас: системи харчування, фізичні якості людини та фізична активність			
		9 клас: біологічні ритми, адекватне харчування, вплив рухової активності на благополуччя (фізичне, психічне, соціальне); контроль за масою тіла (розрахунок калорійності харчового раціону, експрес-оцінка індивідуального фізичного рівня здоров'я)			

Продовження табл. Е.4

1	2	3	4	5	6
2. Невідповідність шкільних програм індивідуально-психологічним характеристикам школярів	Зниження якості учіння школяра (мотивації, інтересу, оцінювання змісту навчання)	5 клас: створення мотивації; раціональний розподіл часу; розпорядок дня; виконання домашніх завдань; облаштування робочого місця; активне слухання; прийоми кращого запам'ятовування; підготовка до контрольної роботи			
		6 клас: психічний розвиток підлітка; потреби та їх розвиток; звички; самооцінка; критичне мислення			
		7 клас: вміння вчитися, успішне навчання; практичні вміння концентрації уваги, розвитку пам'яті, уваги; навички самоконтролю, навички планування часу			
		8 клас: піраміда потреб; складові вміння вчитися; налаштування на успіх; бар'єри ефективного навчання; принципи запам'ятовування			
		9 клас: самореалізація; самопізнання та формування особистості; самооцінка; життєве самовизначення; профорієнтація; способи ефективного навчання і підготовки до іспитів			
3. Проблеми становлення діалогічного стилю взаємодії суб'єктів навчального процесу	Порушення соціалізації школяра (труднощі контактів, конфлікти з ровесниками та дорослими, порушення поведінки, агресивність,	5 клас: ефективне спілкування; упевнена поведінка; повага; взаємодопомога; спілкування з однолітками			
		6 клас: спілкування людей; засоби комунікації; стилі спілкування; стосунки; конфлікти; стосунки з однолітками			
		7 клас: соціальна безпека; права дитини; роль засобів масової інформації; найближче оточення; міжособистісні стосунки; протидія негативному соціальному впливу			

Продовження табл. Е.4

1	2	3	4	5	6
	запальність, гіперактивність, замкнутість, депресії тощо)	8 клас: спілкування хлопців і дівчат; віктимна поведінки			
		9 клас: стосунки і рівні спілкування; міжособистісне стосунки; цінності родини			
4. Невідповідність технологій навчання індивідуально-психологічним характеристикам школярів; інтенсифікація навчального процесу	Домінування лівопівкульного чи право-півкульного інтелекту (пригнічується розвиток пізнавальних та інтегративних функцій); стреси, втома, перевтома	5 клас: умови успішного навчання; типи сприйняття інформації; розвиток здібностей; активне слухання, прийоми для кращого запам'ятовування; почуття та емоції			
		6 клас: критичне мислення та вміння приймати рішення			
		7 клас: успішне навчання; розвиток сприйняття, пам'яті, уваги, творчих здібностей; активізація інтелектуальних здібностей; емоційне благополуччя (вплив емоцій у прийнятті рішень, культура вияву почуттів, ознаки психічної рівноваги); способи керування стресами			
		8 клас: складові духовного розвитку особистості; система цінностей; розвиток логічного та образного мислення, пам'яті та уваги			
		9 клас: природа і види емоцій; емоційна зрілість; ефективне навчання; активне навчання, негативні наслідки пасивного навчання			

Додаток Е.5

Таблиця Е.5

**Критерії оцінювання результатів конструювання вчителями
уроку-тренінгу з основ здоров'я**

Показники оцінювання уроку-тренінгу з основ здоров'я	Бал
1. Логіка уроку та інноваційні підходи до формулювання навчальних цілей і відбору змісту дидактичного матеріалу з предмета	
<p><i>1.1. Формулювання вчителем мети уроку, залучення учнів до цілепокладання, визначення способів досягнення мети:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - залучення учнів до формулювання мети і завдань уроку шляхом переведення теми уроку в завдання, визначення способів досягнення навчальної мети; - грамотно вибудовується мета і завдання уроку без опору на розуміння процесу цілепокладання учнями; - процес цілепокладання не здійснюється 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p><i>1.2. Мотивація навчальної діяльності та зворотного зв'язку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - здійснюється на початку уроку та підтримується впродовж уроку, супроводжує всі форми роботи та методи; - реалізується лише на початку уроку, при обґрунтуванні мети; - не здійснюється 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p><i>1.3. Науковість навчальної інформації та завдань:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - представлено пошук та аналіз невирішених наукових проблем; - здійснюється аналіз наукових проблем із застосуванням закономірностей і теорій; - навчальний матеріал викладається відповідно до змісту стандарту 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p><i>1.4. Відповідність теми уроку змісту та інтегративній навчальній інформації з валеології, біології, фізичної культури, безпеки життєдіяльності, психології, медицини, культурології:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - запропонований зміст повністю розкриває тему уроку, інтегруючи знання з різних наукових сфер; - тема уроку розкрита частково, не всі вправи є доцільними, здійснюється часткова інтеграція різних наукових сфер; - тема уроку не розкрита 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p><i>1.5. Наявність логічних переходів між різними видами роботи на уроці-тренінгу для забезпечення усвідомлення учнями цілісного розуміння здоров'я як єдності фізичного, духовного, психічного і соціального складників:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - простежується логіка уроку, запропоновані завдання (вправи) логічно пов'язані, супроводжуються висновками; - перехід між різними завданнями не завжди логічний, вправи не мають заключного висновку; - урок представлений набором вправ без логічних зв'язків між ними 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p><i>1.6. Дотримання принципів здоров'язбережувальної педагогіки на уроці:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - належних санітарних умов кабінету; унормованість видів навчальної діяльності; оптимізація діяльності учнів; норм навчальної роботи (29-38 хв.); особливостей закінчення уроку; - недотримання 1-2 принципів; - недотримання 3-х та більше принципів 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>

Продовження табл. Е.5

1.7. Дотримання структури тренінгового заняття з основ здоров'я:	
- цілісне тренінгове заняття;	2
- доцільне використання окремих елементів в структурі тренінгу;	1
- заняття не відповідає структурі тренінгу	0
<i>Разом 14 балів</i>	
2. Формування знань, умінь і життєвих навичок учнів на уроці-тренінгу	
2.1. Дотримання дидактичних принципів викладання предмета (науковість; доступність; наочність; проблемність; самостійність і активність; системність, систематичність і послідовність; диференційованість, індивідуальний підхід, онтогенетичність; зв'язок теорії з практикою; природовідповідність):	
- повністю;	2
- частково;	1
- не дотримується	0
2.2. Впровадження технології освіти на основі розвитку життєвих навичок, здоров'язбережувальних компетенцій (знання → ставлення → життєва навичка) та здійснення рефлексії на уроці:	
- повністю;	2
- частково;	1
- не впроваджує	0
2.3. Використання елементів активних форм і методів на тренінговому занятті:	
- використовуються творчі методи, рольові та організаційно-діяльнісні ігри;	2
- не системно використовуються елементи активних форм і методів;	1
- не використовуються елементи активних форм і методів роботи для організації взаємодії учнів	0
2.4. Формування способів розумових дій учнів на уроці:	
- формуються самоорганізаційні механізми особистості, учнів стимулюють до узагальнень, класифікації, суджень, висновків;	2
- організовується доцільна навчальна діяльність учнів через аналіз, синтез, обговорення;	1
- обмежуються висловлювання учнів, демонструється авторитарність, заохочується дія учнів за зразком	0
2.5. Використання здоров'язбережувальних технологій для подолання шкільних факторів ризику для здоров'я учнів (оцінюється використання кожної технології):	
- рухова активність (руханки, фізкультхвилинки, увага поставі учнів);	1
- створення ситуацій успішного навчання;	1
- становлення діалогічного стилю взаємодії суб'єктів навчального процесу;	1
- урахування індивідуальних характеристик учнів у навчанні	1
2.6. Створення навчальної продукції учнями:	
- учнями створюється новий продукт із конкретної теми (плакат, модель, програму, алгоритм, вчинок, пам'ятку тощо);	2
- у процесі уроку учні створюють навчальні продукти (запитання, конспект, план тощо);	1
- учні вивчають готове, самостійно нічого не створюють	0
2.7. Способи узагальнення та підведення підсумків:	
- учні узагальнюють матеріал на основі освоєного змісту;	2
- узагальнюють і підсумовують матеріал самі учні;	1
- учитель самостійно узагальнює зміст уроку	0
<i>Разом 16 балів</i>	

3. Взаємодія суб'єктів навчання на уроці-тренінгу	
<p>3.1. Позиція вчителя, способи управління груповою діяльністю:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «поряд»: створює ситуації успіху в навчанні, супроводжує групу, допомагає, володіє групою, поєднує різні способи організації діяльності; - «разом»: працює разом з окремою групою, не відслідковує групові процеси; - «над» або «під» (застосовує вказівки, повчає, контролює, права і можливості учнів визначає вчитель або не володіє груповою діяльністю) 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p>3.2. Забезпечення педагогічної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - шанобливе ставлення вчителя та учнів, становлення діалогічності, організується та заохочується спілкування і співпраця з висловленням особистого ставлення до проблеми, зацікавленість учнів предметом; - доброзичливе спілкування, зацікавленість проявляє більшість учнів, організовано співпрацю з групою учнів; - домінує монологічність, можливі конфлікти, предметом цікавиться небагато учнів класу 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p>3.3. Емоційна стійкість, володіння вчителем собою:</p> <ul style="list-style-type: none"> - демонструються навички саморегуляції, впевненості, поведінка адекватна ситуації; - в окремих ситуаціях виявляється емоційна напруженість, невпевненість; - не володіє собою, незібраний, розгублений 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p>3.4. Психологічна атмосфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сприятлива, діти розкуті, спокійні, активні; - нейтральна, діти спокійні, пасивні, мовчазні; - несприятлива, діти напружені, скуті 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p>3.5. Позиція дітей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - активна творча; - активна відтворювальна; - пасивна 	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
Разом 10 балів	
<i>Максимальна кількість балів 40</i>	

Додаток Е.6

Анкета «Здоров'яспрямована діяльність учителя основ здоров'я»

Шановні колеги!

У Сумському ОШПО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

Шановні вчителі! Прочитайте запропоновані твердження і поставте знак «+» у відповідній клітинці, яка визначає ступень вашої згоди із указаним варіантом

Таблиця Е.6

№	Параметри здоров'яспрямованої діяльності	Так	Часто	Іноді	Ні
1	Питання здоров'язбереження домінують у моїй педагогічній діяльності				
2	Діяльність осередку Школи (Центру) здоров'я мого ЗНЗ є активною				
3	Мій ЗНЗ є освітньо-інформаційним центром сучасної моделі навчального закладу – школи сприяння здоров'ю				
4	Я є координатором (консультантом) Школи (Центру) здоров'я мого ЗНЗ				
5	Я залучений до діяльності Школи (Центру) здоров'я мого ЗНЗ				
6	У моєму навчальному закладі систематично проводяться заходи з проблем збереження здоров'я, які організовуються мною				
7	Здоров'язбережувальні технології впроваджуються у навчально-виховний процес з усіх предметів				
8	Позакласні заходи здоров'яспрямованого змісту у моєму ЗНЗ базуються на інтерактивних, проектних технологіях				
9	В останні три роки мною велись варіативні навчальні курси (спецкурси, факультативи, гуртки) з проблеми здоров'язбереження				
10	Відчуваю підтримку та зацікавленість керівництва школи питаннями здоров'яспрямованої діяльності				
11	Для батьків проводжу тренінги з питань здоров'я дітей				
12	Питання збереження та зміцнення здоров'я дітей обговорюються на класних та загальноосвітніх батьківських зборах, у чому я беру безпосередню участь				
13	Батьківській громадськості відомо, що я є куратором здоров'яспрямованої діяльності у навчальному закладі				

Продовження табл. Е.6

14	Для педагогів школи я проводив (проводила) тренінги з питань здоров'я				
15	Супервізія здоров'яспрямованої діяльності педагогів ЗНЗ зорієнтована моїми пропозиціями				
16	У нашій школі учнівське самоврядування залучене до проблем, спрямованих на здоров'я				
17	У ЗНЗ налагоджена міжгалузєва співпраця з державними та громадськими організаціями з питань формування ЗСЖ (з лікарями, пожежниками, міліцією, громадськими організаціями тощо)				
18	Спрямовую діяльність педагогічного, учнівського, батьківського колективу на подолання шкільних факторів ризику				
19	Викладання основ здоров'я у моєму ЗНЗ закріплено за постійним педагогом (педагогами)				
20	У моїй школі створений тренінговий кабінет основ здоров'я, у якому проходять мої уроки				
21	Провожу на уроках фізкультхвилинки та валеологічні паузи				
22	Працюю над підняттям статусу предмета «Основи здоров'я»				
23	У ЗМІ інформую громадськість про здоров'яспрямовану діяльність мого ЗНЗ				
24	У педагогічному колективі порушую питання про збереження і зміцнення здоров'я педагогів				
25	Вважаю, що моя здоров'яспрямована діяльність змінила ставлення учнів, педагогів, батьків до предмета «Основи здоров'я»				

Додаток Е.7

**Самооцінка комунікативних та організаторських здібностей «КОС»
(модифікація тесту В. Синявського та Б. Федоришина)**

Шановні колеги!

У Сумському ОШПО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

Інструкція для тесту. Вам пропонується відповісти на ряд питань, що стосуються особливостей поведінки людини в різних життєвих ситуаціях. Вільно висловлюйте свою думку з кожного питання і відповідайте так: якщо Ваша відповідь на питання позитивна (Ви згодні), то у відповідній клітинці аркуша відповідей поставте плюс, якщо ж Ваша відповідь негативна (Ви не згодні) – поставте знак мінус. Звертайте увагу на перші слова питання. Ваша відповідь повинна бути точно узгодженою з цими словами. Наприклад, як слід відповідати на питання «чи правда, що Вам не подобається займатися математикою?». Якщо Вам не подобається займатися математикою, то відповідайте на це питання позитивно: «Так» (тобто з твердженням Ви згодні). Але якщо Вам подобається займатися математикою, то на це питання «чи Правда, що Вам не подобається займатися математикою?», відповідайте негативно: «Ні» (тобто з твердженням Ви не згодні). Відповідаючи на питання, не прагніть справити приємне враження. Нам важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал з серії запитань».

Запитання опитувальника

1. Чи багато у вас друзів (колег), з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів (колег, учнів) до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи, заподіяне кимось із Ваших друзів (колег, учнів)?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?
5. Чи прагнете Ви до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи завжди Вам вдається надихати учнів на вирішення важливих завдань здійснення здоров'язбережувальної діяльності, які виходять за межі класу, школи?
7. Чи правильно, що Вам приємніше читати книжки чи займатися будь-якими іншими справами, ніж проводити час із людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні ваших намірів, то чи легко Ви відмовляєтеся від намірів?
9. Чи відчуваєте Ви потребу підтримати учня, який завдає Вам клопоту зі своєю успішністю та поведінкою?
10. Чи любите Ви вигадувати чи організовувати зі своїми учнями різноманітні заходи та розваги?
11. Чи важко Вам входити в новий клас?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконувати сьогодні?
13. Чи завжди Ви насичуєте спілкування з учнями позитивними емоціями та почуттями?
14. Чи прагнете домогтися, щоб Ваші друзі (колеги, учні) діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?

16. Чи правильним є твердження, що у Вас не буває конфліктів із друзями (колегами, учнями) через невиконання ними своїх обов'язків та зобов'язань?
17. Чи вмієте Ви дивитись на ситуацію з точки зору інших і досягати взаєморозуміння?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі і чи хочеться Вам побути наодинці?
20. Вам важко організувати батьківський колектив для вирішення якогось питання?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручність або ніяковієте, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування із товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь в колективних заходах?
26. Чи часто проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що торкаються інтересів ваших товаришів (колег, учнів)?
27. Чи правда, що Вам важко дається вирішувати конфлікти оптимальним шляхом?
28. Чи правильним є твердження, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що без особливих зусиль можете внести пожвавлення в малознайому для вас компанію?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі школи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правильно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не було зразу прийняте вашими товаришами (колегами, учнями)?
33. Чи аналізуєте Ви причини вчинків учнів та їх поведінку?
34. Чи з бажанням Ви приступаєте до організації різних заходів для учнів, колег?
35. Чи правда, що Ви не почуваетесь впевнено і спокійно, коли доводиться що-небудь говорити великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі чи побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів (колег)?
39. Чи схильні Ви втратити самовладання у непередбачуваних ситуаціях?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх колег?

Бланк відповідей тесту «КОС»

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
Кількість «+» –	Кількість «+» –	Кількість «-» –	Кількість «-» –

Обробка результатів

Співставити відповіді респондента з дешифратором і порахувати кількість співпадань окремо за комунікативними та організаторськими здібностями.

Дешифратор

Комунікативні здібності:

позитивні відповіді «+» – перший стовпчик; негативні відповіді «-» – третій стовпчик.

Організаторські здібності:

позитивні відповіді «+» – другий стовпчик; негативні відповіді «-» – четвертий стовпчик.

Вирахуйте оцінні коефіцієнти комунікативних K_k та організаторських K_o здібностей як відношення кількості відповідей, що збіглися по кожному розділу, до 20 – максимально можливого числа збігів (20) за формулами: $K_k = \frac{Kx}{20}$ та $K_o = \frac{Ox}{20}$.

Коефіцієнти, одержані за цією методикою, можуть коливатися у межах від «0» до «1». Ті з них, що наближаються до «1», свідчать про високий рівень прояву тих або інших здібностей. Наближення ж значення коефіцієнта до «0» – свідчення низького рівня.

Шкала оцінок комунікативних здібностей

К	Q	Рівень комунікативних здібностей
0,10 – 0,45	1	Низький
0,46 – 0,55	2	Нижче середнього
0,56 – 0,65	3	Середній
0,66 – 0,75	4	Високий
0,76 – 1,00	5	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських здібностей

O	Q	Рівень організаторських здібностей
0,20 – 0,55	1	Низький
0,56 – 0,65	2	Нижче середнього
0,66 – 0,70	3	Середній
0,71 – 0,80	4	Високий
0,81 – 1,00	5	Дуже високий

Для розрахунку загального коефіцієнта володіння комунікативними та організаторськими здібностями необхідно знайти усереднене значення обох оцінних коефіцієнтів за формулою:

$$K = \frac{K_k + K_o}{2}$$

Шкала рівнів комунікативних та організаторських здібностей

Загальний коефіцієнт	Рівень здібностей
0 – 0,5	Низький
0,525 – 0,625	Середній
0,65 – 0,775	Достатній
0,8 – 1,0	Високий

Додаток Е.8

Анкета «Самореалізація вчителя»

Шановні колеги!

У Сумському ОШПО здійснюється комплексне дослідження проблеми розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні і дати відповіді на наступні запитання.

Укажіть, будь ласка, Ваш: вік _____, стать _____, педагогічний стаж _____, фах за дипломом _____; категорія _____; звання _____; стаж викладання основ здоров'я _____.

Чи пройшли спеціальне навчання на експрес-курсах («+», «-») _____, термін _____.

Шановні вчителі! Прочитайте запропоновані твердження і поставте знак «+» у відповідній клітинці, яка визначає ступень вашої згоди із указаним варіантом

Таблиця Е.8

№	Питання	Так	Часто (більшою мірою)	Іноді (меншою мірою)	Ні
1	Є членом районного (міського) методичного об'єднання з основ здоров'я				
2	Розповсюджую прогресивний педагогічний досвід з викладання основ здоров'я (керівництво МО, творчою групою, Школою педагогічної майстерності, Школою молодого вчителя, є наставником тощо)				
3	Поширюю власний перспективний педагогічний досвід викладання основ здоров'я та здійснення здоров'яспрямованої діяльності (експериментальний дослідницький майданчик; педагогічна майстерня, майстер-клас тощо)				
4	Презентую свій досвід на різних методичних заходах з проблем здоров'язбереження для вчителів району (міста) (семінари, круглі столи тощо)				
5	Маю досвід спільної діяльності з педагогами районного (міського) МО учителів основ здоров'я з проблеми впровадження здоров'яспрямованих проєктів, програм, створення дидактичних та методичних матеріалів				
6	Реалізую соціально-просвітницькі проєкти здоров'яспрямованої діяльності у ЗНЗ				
7	Маю досвід педагогічної співпраці у ЗНЗ з підготовки та проведення різних здоров'яспрямованих заходів				
8	Протягом минулого року давав (давала) відкриті уроки, позакласні заходи з основ здоров'я для вчителів школи				
9	Виступаю з проблем здоров'язбереження на різних засіданнях для педагогів ЗНЗ				

Продовження табл. Е.8

10	Протягом минулого року давав (давала) відкриті уроки, позакласні заходи з основ здоров'я для вчителів району (міста)				
11	Створено власні дидактичні матеріали до всього курсу основ здоров'я				
12	Створено власну медіатеку з основ здоров'я та здоров'яспрямованої діяльності				
13	Маю публікації здоров'яспрямованого змісту у місцевій пресі або є публікації про мою діяльність				
14	Маю статті у науково-методичних фахових виданнях				
15	Відбувається апробація моїх методичних розробок на рівні району (міста), області				
16	Надбання мого педагогічного досвіду користуються увагою та зацікавленістю педагогічного колективу моєї школи				
17	Маю власний сайт, блог, виставляю інформацію здоров'яспрямованого змісту на сайті школи, МО району (міста)				
18	Моя методична проблема обрана самостійно і відповідає сучасним тенденціям в освіті				
19	Маю власне професійне портфоліо вчителя основ здоров'я				
20	Здійснення самоаналізу педагогічної діяльності з використанням карти професійного зростання, шкали особистісного росту				
21	Моя самоосвітня діяльність визначена цілями, спланована та системна				
22	Моя самоосвітня діяльність проблеми викладання основ здоров'я активізувалась під впливом методичної роботи, рекомендацій ОППО				
23	У процесі засвоєння та впровадження методики основ здоров'я відбувся загальний ріст моєї професійної компетентності				
24	Понад 50 % моїх учнів мають знання з основ здоров'я на достатньому та високому рівні				
25	З проблем здоров'яспрямованої діяльності маю власні здобутки, відзнаки; є перемоги учнів на районному (міському), обласному рівнях				

Додаток Ж

**Результати діагностики професійної компетентності
вчителів основ здоров'я на різних етапах експерименту**

Додаток Ж.1

**Результати діагностики професійної компетентності
вчителів основ здоров'я на КЕ**

Таблиця Ж.1.1

**Результати діагностики за критерієм
«Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (K_1) до експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Наявність професійних мотивів (M_1)	6,73	16,59	34,53	42,15	5,99	17,97	32,26	43,78
Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності (M_2)	0	11,66	66,82	21,52	0	10,60	69,12	20,28
Наявність ціннісних установок на здоров'я (M_3)	3,14	6,28	71,75	18,83	2,30	5,99	75,12	16,59
Рівні загалом за критерієм K_1	3,29	11,51	57,70	27,50	2,76	11,52	58,83	26,89

Таблиця Ж.1.2

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість системи фахових знань» (K_2) до експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Показник фахових знань (самооцінка) (Φ_1)	0	12,56	71,75	15,69	0	9,68	77,42	12,90
Показник фахових знань (тестування) (Φ_2)	23,77	38,11	31,39	6,73	22,58	40,09	31,80	5,53
Рівні загалом за критерієм K_2	11,88	25,34	51,57	11,21	11,29	24,88	54,61	9,22

Таблиця Ж.1.3

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок
з методики викладання основ здоров'я» (K_3) до експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Діяльнісні компетентності вчителя основ здоров'я ($ОД_{1\text{діяльн.}}$)	9,87	52,91	26,91	10,31	10,60	48,39	32,72	8,29
Вміння цілепокладання на уроці основ здоров'я ($ОД_1\text{цілі}$)	26,90	37,67	26,91	8,52	25,81	39,63	24,42	10,14

Продовження табл. Ж.1.3

Вміння конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я (ОД ₁ конструюв.)	12,56	52,46	28,25	6,73	13,82	53,46	26,73	5,99
Разом за показником (ОД ₁)								
Рівні загалом за показником (ОД ₁)	16,44	47,68	27,36	8,52	16,74	47,16	27,96	8,14
Показник здоров'яспрямованої діяльності вчителів основ здоров'я (ОД ₂)	0	61,44	30,49	8,07	0	61,29	32,72	5,99
Рівні загалом за критерієм К ₃	8,22	54,56	28,93	8,29	8,37	54,23	30,34	7,06

Таблиця Ж.1.4

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (К₄) (%)
професійної компетентності вчителів основ здоров'я до експерименту**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Комунікативні та організаторські здібності (КР ₁)	21,07	23,77	34,53	20,63	23,50	22,58	29,49	24,43
Уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	1,79	96,42	1,79	0	1,84	95,85	2,31	0
Здатність до самоаналізу (КР ₃)	13,0	55,61	30,49	0,90	11,06	52,07	35,49	1,38
Рівні загалом за критерієм К ₄	11,95	58,60	22,27	7,18	12,13	56,84	22,43	8,60

Таблиця Ж.1.5

**Загальні результати діагностики рівнів професійної компетентності
вчителів основ здоров'я до експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Критерій К ₁ «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я»	3,29	11,51	57,70	27,50	2,76	11,52	58,83	26,89
Критерій К ₂ «Сформованість системи фахових знань»	11,88	25,34	51,57	11,21	11,29	24,88	54,61	9,22
Критерій К ₃ «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»	8,22	54,56	28,93	8,29	8,37	54,23	30,34	7,06
Критерій К ₄ «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь»	11,95	58,6	22,27	7,18	12,13	56,84	22,43	8,60
Загальні результати оцінки професійної компетентності вчителів основ здоров'я	8,83	37,50	40,12	13,55	8,64	36,87	41,55	12,94

Додаток Ж.2

**Результати діагностики професійної компетентності
вчителів основ здоров'я на ФЕ**

Таблиця Ж.2.1

**Результати діагностики за критерієм
«Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (K_1) після експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Наявність професійних мотивів (M_1)	4,93	15,25	36,77	43,05	0	4,15	43,78	52,07
Прагнення досягти високих результатів у професійній діяльності (M_2)	0	8,97	67,26	23,77	0	5,99	54,84	39,17
Наявність ціннісних установок на здоров'я (M_3)	0	0	56,5	43,50	0	0	47,93	52,07
Рівні загалом за критерієм K_1	1,65	8,07	53,51	36,77	0	3,38	48,85	47,77

Таблиця Ж.2.2

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість системи фахових знань» (K_2) після експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Показник фахових знань (самооцінка) (Φ_1)	0	8,07	71,3	20,63	0	7,83	58,53	33,64
Показник фахових знань (тестування) (Φ_2)	21,97	37,22	32,74	8,07	11,98	31,34	37,79	18,89
Рівні загалом за критерієм K_2	10,98	22,65	52,02	14,35	5,99	19,58	48,16	26,27

Таблиця Ж.2.3

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок
з методики викладання основ здоров'я» (K_3) після експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Діяльнісні компетентності вчителя основ здоров'я ($ОД_1$ діяльн.)	7,63	50,67	30,94	10,76	0	21,66	34,1	44,24
Вміння цілепокладання на уроці основ здоров'я ($ОД_1$ цілі)	24,22	36,32	27,8	11,66	11,06	17,97	29,96	41,01
Вміння конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я ($ОД_1$ конструюв.)	9,42	52,02	29,14	9,42	2,77	24,42	43,78	29,03

Продовження табл. Ж.2.3

Разом за показником (ОД ₁)								
Рівні загалом за показником (ОД ₁)	13,76	46,34	29,29	10,61	4,61	21,35	35,95	38,09
Показник здоров'я спрямованої діяльності вчителів основ здоров'я (ОД ₂)	0	54,71	34,53	10,76	0	19,36	44,7	35,94
Рівні загалом за критерієм К ₃	6,88	50,52	31,91	10,69	2,30	20,35	40,33	37,02

Таблиця Ж.2.4

**Результати діагностики за критерієм
«Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (К₄) (%)
професійної компетентності вчителів основ здоров'я після експерименту**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Комунікативні та організаторські здібності (КР ₁)	17,94	24,66	34,08	23,32	7,37	15,67	32,26	44,70
Уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	0	96,41	3,59	0	0	61,75	38,25	0
Здатність до самоаналізу (КР ₃)	10,31	51,57	35,43	2,69	0	29,95	51,15	18,90
Рівні загалом за критерієм К ₄	9,42	57,55	24,36	8,67	2,46	35,79	40,55	21,20

Таблиця Ж.2.5

**Загальні результати діагностики рівнів професійної компетентності
вчителів основ здоров'я після експерименту (%)**

Показники	Рівні КГ				Рівні ЕГ			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
Критерій К ₁ «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я»	1,65	8,07	53,51	36,77	0	3,38	48,85	47,77
Критерій К ₂ «Сформованість системи фахових знань»	10,98	22,65	52,02	14,35	5,99	19,58	48,16	26,27
Критерій К ₃ «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»	6,88	50,52	31,91	10,69	2,30	20,35	40,33	37,02
Критерій К ₄ «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь»	9,42	57,55	24,36	8,67	2,46	35,79	40,55	21,20
Загальні результати оцінки професійної компетентності вчителів основ здоров'я	7,23	34,70	40,45	17,62	2,69	19,77	44,47	33,07

Додаток Ж.3

Таблиця Ж.3

**Дані діагностування професійної компетентності вчителів основ здоров'я
(кількість осіб / % від загальної кількості)**

1	Показник, що перевіряється	Діагностувальні методики	Рівні КГ (223 особи)				Рівні ЕГ (217 осіб)				Етап експерименту
			Н	С	Д	В	Н	С	Д	В	
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Критерій K_1 «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я»											
1.	Наявність професійних мотивів (M_1)	Методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана)	15 / 6,73	37 / 16,59	77 / 34,53	94 / 42,15	13 / 5,99	39 / 17,97	70 / 32,26	95 / 43,78	КЕ
			11 / 4,93	34 / 15,25	82 / 36,77	96 / 43,05	0	9 / 4,15	95 / 43,78	113 / 52,07	ФЕ
2.	Прагнення досягти високих результатів у професійній діяльності (M_2)	Анкети «Бар'єри педагогічної діяльності» (за Т. Шамовою) – здатність до саморозвитку	0	26 / 11,66	149 / 66,82	48 / 21,52	0	23 / 10,60	150 / 69,12	44 / 20,28	КЕ
			0	20 / 8,97	150 / 67,26	53 / 23,77	0	13 / 5,99	119 / 54,84	85 / 39,17	ФЕ
3.	Наявність ціннісних установок на здоров'я (M_3)	За опитувальником «Ставлення до здоров'я» (Р. Березовська)	7 / 3,14	14 / 6,28	160 / 71,75	42 / 18,83	5 / 2,30	13 / 5,99	163 / 75,12	36 / 16,59	КЕ
			0	0	126 / 56,50	97 / 43,50	0	0	104 / 47,93	113 / 52,07	ФЕ
Середній результат (%)			3,29	11,51	57,70	27,50	2,76	11,52	58,83	26,89	КЕ
			1,65	8,07	53,51	36,77	0	3,38	48,85	47,77	ФЕ
Різниця (%)			-1,64	-3,44	-4,19	+9,27	-2,76	-8,14	-9,98	+20,88	

Критерій К₂ «Сформованість системи фахових знань»											
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
4.	Фахові знання (Φ_1)	Анкета «Самооцінка володіння знаннєвою складовою компетентностей» (модифікація за О. Дубасенюк)	0	28 / 12,56	160 / 71,75	35 / 15,69	0	21 / 9,68	168 / 77,42	28 / 12,90	КЕ
			0	18 / 8,07	159 / 71,30	46 / 20,63	0	17 / 7,83	127 / 58,53	73 / 33,64	ФЕ
5.		Тестові завдання	53 / 23,77	85 / 38,12	70 / 31,39	15 / 6,73	49 / 22,58	87 / 40,09	69 / 31,80	12 / 5,53	КЕ
			49 / 21,97	83 / 37,22	73 / 32,74	18 / 8,07	26 / 11,98	68 / 31,34	82 / 37,79	41 / 18,89	ФЕ
Середній результат (%)			11,88	25,34	51,57	11,21	11,29	24,88	54,61	9,22	КЕ
			10,98	22,65	52,02	14,35	5,99	19,58	48,16	26,27	ФЕ
Різниця (%)			-0,9	-2,69	+0,45	+3,14	-5,30	-5,30	-6,45	+17,05	
Критерій К₃ «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я»											
6.	Компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я ($ОД_1$)	Анкета з виявлення рівня діяльнісних компетентностей учителя (модифікована анкета методики В. Шадрикова)	22 / 9,87	118 / 52,91	60 / 26,91	23 / 10,31	23 / 10,60	105 / 48,39	71 / 32,72	18 / 8,29	КЕ
			17 / 7,63	113 / 50,67	69 / 30,94	24 / 10,76	0	47 / 21,66	74 / 34,1	96 / 44,24	ФЕ
7.		Анкета «Цілепокладання у вирішенні проблеми подолання впливу шкільних факторів ризику можливостями шкільного курсу основ здоров'я»	60 / 26,90	84 / 37,67	60 / 26,91	19 / 8,52	56 / 25,81	86 / 39,63	53 / 24,42	22 / 10,14	КЕ
			54 / 24,22	81 / 36,32	62 / 27,80	26 / 11,66	24 / 11,06	39 / 17,97	65 / 29,96	89 / 41,01	ФЕ

Продовження табл. Ж.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8.		Оцінювання результатів конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я	28 / 12,56	117 / 52,46	63 / 28,25	15 / 6,73	30 / 13,82	116 / 53,46	58 / 26,73	13 / 5,99	КЕ
			21 / 9,42	116 / 52,02	65 / 29,14	21 / 9,42	6 / 2,77	53 / 24,42	95 / 43,78	63 / 29,03	ФЕ
Разом компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я (ОД ₁)		Середній результат (%)	16,44	47,68	27,36	8,52	16,74	47,16	27,96	8,14	КЕ
			13,76	46,34	29,29	10,61	4,61	21,35	35,95	38,09	ФЕ
9.	Здоров'я-спрямована діяльність учителя основ здоров'я (ОД ₂)	Анкета «Здоров'яспрямована діяльність учителів основ здоров'я»	0	137 / 61,44	68 / 30,49	18 / 8,07	0	133 / 61,29	71 / 32,72	13 / 5,99	КЕ
			0	122 / 54,71	77 / 34,53	24 / 10,76	0	42 / 19,36	97 / 44,70	78 / 35,94	ФЕ
Середній результат (%)			8,22	54,56	28,93	8,29	8,37	54,23	30,34	7,06	КЕ
			6,88	50,52	31,91	10,69	2,30	20,35	40,33	37,02	ФЕ
Різниця (%)			-1,34	-4,04	+2,98	+2,4	-6,07	-33,88	+9,99	+29,96	
Критерій К₄ «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь»											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10.	Комунікативні та організаторські здібності (КР ₁)	«Самооцінка комунікативних та організаторських здібностей» (модифікація тесту В. Синявського та Б. Федоришина)	47 / 21,07	53 / 23,77	77 / 34,53	46 / 20,63	51 / 23,50	49 / 22,58	64 / 29,49	53 / 24,43	КЕ
			40 / 17,94	55 / 24,66	76 / 34,08	52 / 23,32	16 / 7,37	34 / 15,67	70 / 32,26	97 / 44,70	ФЕ

Продовження табл. Ж.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
11.	Уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукін в адаптації Н. Калина)	4 / 1,79	215 / 96,42	4 / 1,79	0	4 / 1,84	208 / 95,85	5 / 2,31	0	КЕ
			0	215 / 96,41	8 / 3,59	0	0	134 / 61,75	83 / 38,25	0	ФЕ
12.	Здатність до самоаналізу (КР ₃)	Анкета «Самореалізація вчителя»	29 / 13,0	124 / 55,61	68 / 30,49	2 / 0,90	24 / 11,06	113 / 52,07	77 / 35,49	3 / 1,38	КЕ
			23 / 10,31	115 / 51,57	79 / 35,43	6 / 2,69	0	65 / 29,95	111 / 51,15	41 / 18,90	ФЕ
Середній результат (%)			11,95	58,60	22,27	7,18	12,13	56,84	22,43	8,60	КЕ
			9,42	57,55	24,36	8,67	2,46	35,79	40,55	21,20	ФЕ
Різниця (%)			-2,53	-1,05	+2,09	+1,49	-9,67	-21,05	+18,12	+12,60	
Загальні результати оцінки професійної компетентності вчителів основ здоров'я КГ та ЕГ											
Середній результат за всіма показниками (%)			8,83	37,50	40,12	13,55	8,64	36,87	41,55	12,94	КЕ
			7,23	34,70	40,45	17,62	2,69	19,77	44,47	33,07	ФЕ
Різниця (у %)			-1,60	-2,80	+0,33	+4,07	-5,95	-17,10	+2,92	+20,13	

Додаток З

Для дослідження достовірності співпадання й розбіжності для емпіричних вибірок ЕГ і КГ ми використали непараметричні методи порівняння вибірок, а саме критерій χ^2 Пірсона. Він дає відповідь на запитання про те, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному і теоретичному розподілі [352, с. 113].

Експериментальне значення критерію χ^2 розраховується за формулою:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 \cdot N_2} \sum_{i=1}^k \frac{(N_i \cdot n_{2i} - N_2 \cdot n_{1i})^2}{n_{1i} + n_{2i}}.$$

де N_1 і N_2 - кількість учителів у КГ і ЕГ відповідно; n_{1i} і n_{2i} - кількість учителів КГ і ЕГ, які отримали кількість балів категорії i ; $k=4$ - кількість категорій, які відповідають рівням навчальних досягнень: високому, достатньому, середньому та низькому. Відповідно до таблиці критичних значень для рівня вірогідності 0,05 і ступеня вільності $\nu = k - 1 = 3$, критичне значення критерію χ^2 рівне [352, с. 328].

$$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези.

H_0 : Розподіли набраних респондентами балів за кожним показником між ЕГ та КГ не відрізняються.

H_1 : Розподіли набраних респондентами балів за кожним показником у ЕГ та КГ суттєво відрізняються, що зумовлено впровадженням організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я.

За результатами КЕ (додатки Ж.1, Ж.3) розраховані значення $\chi_{\text{експ}}^2$, які наводимо нижче у додатку З.1. Вони знаходяться в межах від 0,0249 до 2,2321. Оскільки $\chi_{\text{експ}}^2 < \chi_{\text{крит}}^2$, можна зробити висновок, що немає статистичних відмінностей між результатами даних КЕ учителів досліджуваних груп. Це надає

можливість стверджувати про тотожність початкових параметрів – складу і рівнів володіння професійною компетентністю вчителів основ здоров'я КГ та ЕГ.

Розрахунки критерію χ^2 Пірсона, проведені для КГ та ЕГ за результатами ФЕ, наводяться у таблиці додатку 3.2.

Як видно з таблиці, результати зростання рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у КГ і ЕГ відрізняються за одинадцятьма показниками (окрім показника M_3 наявності ціннісних установок на здоров'я). Оскільки, $\chi^2_{експ}$ значно перевищує $\chi^2_{крит}$, то відмінності в розподілах частот рівнів розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я за показниками статистично достовірні. Отже, характеристики вибірок задовольняють вимогу неприйняття нульової гіпотези.

Тому нульова гіпотеза (H_0) відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза (H_1) про те, що розподіли набраних респондентами балів за кожним показником у ЕГ та КГ суттєво відрізняються, що зумовлено створенням організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти для вчителів ЕГ.

Єдиний показник M_3 наявності ціннісних установок на здоров'я не показав достовірно значущої різниці в учителів основ здоров'я у КГ і ЕГ на ФЕ. Це свідчить про стабільну (високу) цінність здоров'я у системі цінностей усіх учителів з предмета та недостатність терміну проведення експериментальної роботи для того, щоб відбулось зростання показника мірою, яка засвідчила б значущу різницю.

Таким чином, дослідження достовірності співпадіння й розбіжності для емпіричних вибірок КГ і ЕГ дає можливість стверджувати, що початкові етапи у КГ і ЕГ не розрізняються, а після проведення експерименту – різняться. Отже, маємо ефект змін, який вочевидь обумовлений застосуванням обґрунтованих і впроваджених нами організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти.

Додаток 3.1

Таблиця 3.1

Розрахунок критеріїв χ^2 для співставлення розподілів результатів педагогічного експерименту на констатувальному етапі у КГ та ЕГ

№ показника	№ діагностики	Назва критеріїв та показників	Експериментальне значення критерію $\chi_{\text{експ}}^2$	Критичні значення критерію $\chi_{\text{крит}}^2$	
<i>Критерій «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (К₁)</i>					
1	1	Показник наявності професійних мотивів (М ₁)	0,4524	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
2	2	Показник прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності (М ₂)	0,2792	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
3	3	Показник наявності ціннісних установок на здоров'я (М ₃)	0,7781	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість системи фахових знань» (К₂)</i>					
4	4	Показник фахових знань (самооцінка) (Ф ₁)	1,8914	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
	5	Показник фахових знань (тестування) (Ф ₂)	0,4389	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» (К₃)</i>					
5	Показник компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я (ОД ₁)				
	6	ОД ₁ діяльн.	Діяльнісні компетентності вчителя основ здоров'я	2,2321	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$
	7	ОД ₁ цілі	Вміння цілепокладання на уроці основ здоров'я	0,7329	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$
	8	ОД ₁ конструюв.	Вміння конструювання уроку-тренінгу з основ здоров'я	0,341	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$
6	9	Показник здоров'яспрямованої діяльності вчителя основ здоров'я (ОД ₂)	0,8488	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (К₄)</i>					
7	10	Показник комунікативних та організаторських здібностей (КР ₁)	1,9322	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
8	11	Показник уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	0,1452	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
9	12	Показник здатності до самоаналізу (КР ₃)	1,6594	$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	

Додаток 3.2

Таблиця 3.2

Розрахунок критеріїв χ^2 для співставлення розподілів результатів педагогічного експерименту на формувальному етапі у КГ та ЕГ

№ показника	№ діагностики	Назва критеріїв та показників	Експериментальне значення критерію $\chi^2_{експ}$	Критичні значення критерію $\chi^2_{крит}$	
<i>Критерій «Умотивованість на професію вчителя основ здоров'я» (К₁)</i>					
1	1	Показник наявності професійних мотивів (М ₁)	27,796	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
2	2	Показник прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності (М ₂)	12,398	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
3	3	Показник наявності ціннісних установок на здоров'я (М ₃)	3,224 (з поправкою на неперервність)	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 3,841 (\rho \leq 0,05) \\ 6,635 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість системи фахових знань» (К₂)</i>					
4	4	Показник фахових знань (самооцінка) (Ф ₁)	9,655	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
	5	Показник фахових знань (тестування) (Ф ₂)	17,954	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість операційно-діяльнісних умінь та навичок з методики викладання основ здоров'я» (К₃)</i>					
5	Показник компетентності викладання сучасного уроку основ здоров'я (ОД ₁)				
	6	ОД ₁ діяльн.	Діяльнісні компетентності вчителя основ здоров'я	87,534	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$
	7	ОД ₁ цілі	Вміння цілепокладання на уроці основ здоров'я	60,752	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$
8	ОД ₁ конструюв.	Вміння конструювання уроку-тренігу з основ здоров'я	58,373	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
6	9	Показник здоров'яспрямованої діяльності вчителя основ здоров'я (ОД ₂)	69,843	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
<i>Критерій «Сформованість комунікативно-рефлексивних умінь» (К₄)</i>					
7	10	Показник комунікативних та організаторських здібностей (КР ₁)	29,002	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
8	11	Показник уміння діалогічного спілкування (КР ₂)	80,518 (з поправкою на неперервність)	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 3,841 (\rho \leq 0,05) \\ 6,635 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	
9	12	Показник здатності до самоаналізу (КР ₃)	68,273	$\chi^2_{крит} = \begin{cases} 7,815 (\rho \leq 0,05) \\ 11,345 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$	