

УДК 376(73)

Тамара Бондар, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики
Черкаського державного технологічного університету

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ США

У статті проаналізовано розвиток системи оцінювання навчальних результатів учнів, які мають інвалідність, в освіті США; окреслено вплив законодавчої бази в галузі освіти США на розвиток оцінювання; виокремлено функцію оцінювання як критерій ефективності надання супроводу учням з інвалідністю; доведено значущість систематичного оцінювання для поліпшення навчальних успіхів таких учнів; схарактеризовано види оцінювання (загальне та альтернативне); зафіксовано тенденції розвитку системи оцінювання учнів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, оцінювання, альтернативне оцінювання, учні, які мають інвалідність, індивідуальний навчальний план, адаптація, диференціація, пристосування.

Лит. 13.

Тамара Бондар, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики
Черкасского государственного технологического университета

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ США

В статье проанализировано развитие системы оценивания учебных результатов учащихся, имеющих инвалидность, в образовании США; очерчено влияние законодательной базы в области образования США на развитие оценивания; выделена функция оценивания как критерий эффективности предоставления сопровождения ученикам с инвалидностью; доказана значимость систематического оценивания для улучшения учебных успехов таких учащихся; охарактеризованы виды оценивания (общее и альтернативное); зафиксированы тенденции развития системы оценивания учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, оценивание, альтернативное оценивание, ученики, которые имеют инвалидность, индивидуальный учебный план, адаптация, дифференциация, приспособление.

Tamara Bondar, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Applied Linguistics Department
Cherkasy State Technological University

THE TRENDS OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ASSESSMENTS OF THE INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA

The article analyzes the development of educational assessment of students with disabilities in the USA education. Several important laws require the participation of students with disabilities in the standards-based instruction and assessment initiatives. These include the federal laws such as No Child Left Behind 2001 (NCLB) and the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA). One of the basic reform principles of NCLB is to hold the schools accountable for the academic results of all students. The assessments are aimed at increasing the accountability and providing an important information concerning how the successful schools include all students into the standards-based education, how well students achieve the standards, and what needs to be improved upon for the specific groups of students. NCLB also set the expectation that the struggling students study alongside with their peers. By making schools report their results by subgroup, NCLB attracted more attention to the students receiving the special education services. The Schools were forced to give more attention and help the students with disabilities. The graduation rate for students with specific learning disabilities increased from 57 percent in 2002 to 68 percent in 2011.

Both the federal and state laws require that all students with disabilities have to be administered assessments, thus intended to hold schools accountable for the academic performance of students. Individualized Education Program (IEP) team members must actively engage into the planning process that addresses an assurance of the provision of accommodations to facilitate the students' access to the grade-level instruction and state assessments, and use of the alternate assessments to assess the achievement of students with the most significant cognitive disabilities. The accommodations are categorized by four ways: a presentation, a response, setting, and timing and scheduling. Advances equity by upholding the critical protections of the disadvantaged and high-need students in the USA.

The Every Student Succeeds Act requires that all students in America have to be taught according to the high academic standards that will prepare them to succeed at the college and careers.

Keywords: an inclusive education, an assessment, an alternative assessment, the students with disabilities; an individual education plan, an adaptation, differentiation, the accommodation.

Формулювання проблеми. Система освіти США актуалізує вивчення проблеми успішності всіх учнів, зокрема й тих осіб, які мають інвалідність (УЯМІ), що зумовлене кількома причинами. Федеральне законодавство унормовує вимоги до школи стосовно показників успішності й реалізує систему санкцій у разі невиконання школою вимог до досягнення доцільного показника успішності учнів за рік (“adequate yearly progress” – АУР). Такий показник засвідчує ступінь відповідальності школи (“accountability”) за реалізацію основних завдань навчально-виховного процесу. Проте більш важливим чинником підвищення навчальних досягнень усіх учнів, а особливо учнів, які мають інвалідність, є значущість психічного, розумового розвитку для формування самостійності таких школярів. Поліпшення навчальних досягнень підвищує здатність учнів з особливими потребами до соціальної взаємодії, соціальної адаптації, успішного переходу до дорослого життя, можливості почуватися включеним у суспільні відносини. Отже, національна політика освіти США через обов’язковість оцінювання спрямовує зусилля шкільних округів на забезпечення рівності в доступі до якісної освіти всім учням, розподілу уваги й допомоги школярам для скорочення суттєвих відмінностей у рівні навчальних досягнень.

Аналіз останніх досліджень. Науковці США студіюють різноманітні аспекти проблеми оцінювання УЯМІ. Так, особливості національної політики стосовно стандартизованого (незалежного) оцінювання учнів, які мають інвалідність, а також необхідні пристосування вивчають Дж. Елліот (J.L. Elliott), Р. Еріксон (R.N. Erickson), М. Терлоу (M.L. Thurlow), Дж. Шрайнер (G. Shriner) та ін.; результати оцінювання для 14 категорій УЯМІ досліджують Д. Албус (D. Albus), С. Бремер (C. Bremer), М. Терлоу (M.L. Thurlow); основи звітності шкіл щодо успішності УЯМІ характеризують М. Сонг (M. Song), Дж. Хаар-Робінс (J. Haar-Robins). Серед вітчизняних дослідників, предметом дослідження яких поставало оцінювання УЯМІ, фахівці Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, зокрема А. Колупаєва, Т. Сак.

Мета статті полягає у виокремленні на підставі історико-педагогічного дослідження наукових студій США тенденцій розвитку системи оцінювання учнів, які мають інвалідність, та у з’ясуванні характерних особливостей такої системи.

Виклад основного матеріалу. Ухвала

федерального закону США 94 – 142 (1975 р.) пришвидшила розвиток системи оцінювання, оскільки закон вимагає від спеціальної освіти моніторингу динаміки досягнення конкретних цілей і розвитку кожного учня. Згідно із законом, спеціальні педагоги повинні формулювати короткотермінові та тривалі (на рік) цілі для забезпечення належної освіти й переміщення учнів, які мають інвалідність, до менш обмежувального середовища (“least restrictive environment”). Оскільки закон не уточнював вимоги до оцінювання, учителі повинні були самостійно обирати інструменти та процедури проведення оцінювання. На початку 80-х років ХХ ст. проведено ґрунтовне наукове дослідження для виокремлення підходів до оцінювання досягнення цілей і завдань індивідуального навчального плану, з’ясування частотності проведення моніторингу учнів, які мають інвалідність, ступеня впевненості вчителя в оцінюванні щоденних навчальних результатів учнів і підходів до оцінювання якості виконання поурочних завдань. Результати дослідження засвідчили, що більшість учителів спеціальної освіти (65,9 %) оцінює досягнення цілей індивідуального навчального плану чотири рази на рік, переважна частка (65,3 %) керується неформальними спостереженнями. Для оцінювання якості виконання поурочних завдань аналогічно застосовували здебільшого неформальне спостереження (80,0 %). Про високий рівень упевненості в точності такого оцінювання повідомили 95 % респондентів. У дослідженні Л. Фукс (L. Fuchs) підсумовано, що, ухвалюючи рішення стосовно навчальних досягнень учнів, які мали інвалідність, спеціальні педагоги послуговувалися неформальним спостереженням із високим рівнем впевненості [4, 10]. Обговорюючи результати, науковець Л. Фукс аргументує, що впевненість, із якою вчителі роблять висновок на основі неформального спостереження, не обґрунтована [9, 6]. Індивідуальний навчальний план учня покликаний забезпечити навчальні досягнення учнів і допомогти вчителю оцінити рівень навчальних досягнень, тому було рекомендоване застосування формальних процедур оцінювання, наприклад, критерійного оцінювання на постійній основі. Систематичне оцінювання мало вможливити отримання об’єктивних і точних даних, що сприяють ухваленню правильних рішень для покращення навчальних досягнень учнів, виконання завдань індивідуального навчального плану [4, 12].

У цей період на виконання закону ЦП 94 –

142 також переосмислювали надійність і валідність низки стандартизованих тестів із читання, у зв'язку з необхідністю розміщення в загальноосвітніх класах учнів, які мають особливі потреби в навчанні [3]. Закон ЦП 94 – 142 (1975 р.) вимагав більшої відповідальності, тому педагоги були зобов'язані емпірично обґрунтовувати рішення, що впливають на учнів, які мають інвалідність (УЯМІ). Практики й дослідники зосередили увагу на розробленні психометричних засобів тестування, що безпосередньо стосуються навчання в класі. Як зазначають С. Діно (S. Deno), Ф. Міркін (P. Mirkin), Дж. Тіндал (G. Tindal), К. Уессон (C. Wesson), Л. Фукс (L. Fuchs), особливої значущі набуло тестування на основі навчальної програми (“curriculum based measurement – CBM”) як засобу формулювання й документування рішень, що впливають на УЯМІ. Повторне безпосереднє оцінювання навчальних досягнень має кілька психометричних переваг порівняно зі стандартизованим тестуванням [5]. Безпосереднє тестування – розроблення тестових матеріалів на основі поточного навчального матеріалу – має змистову валідність і позитивно впливає на успішність учнів [9].

Е. Бейкер зазначала, що систему освіти США в 70 – 90 рр. XX ст. характеризував рух за розроблення критеріїв якості [1, 7]. Після включення УЯМІ, до загальноосвітньої школи, постала необхідність вимірювання успішності кожного окремого учня. Система вимірювання на основі навчальної програми (“curriculum-based measurement – CBM”) була сформована як удосконалення моделі модифікації програми на підставі даних (“Data-based Program Modification – DBPM”), що описав С. Діно та Ф. Міркін [7]. Модель спрямовувала ухвалення численних рішень стосовно покращення успішності учнів, які мали інвалідність, на основі множинних даних моніторингу. Проте С. Діно зауважує, що для забезпечення валідності моделі як підходу бракувало емпіричних досліджень, які підтверджували б ефективність моделі для покращення спеціальної освіти. Протягом шести років фахівці дослідницького інституту з питань обмежень у навчанні (Institute for Research on Learning Disabilities – IRLD) Університету Міннесоти за підтримки федерального фінансування розробляли формувальну систему оцінювання, що могла б підвищити ефективність навчання учнів з обмеженими можливостями. Порівняльне дослідження засвідчило ефективність вимірювання на основі навчальної програми (“curriculum-based measurement – CBM”) [2, 4].

Модель СВМ набула надзвичайного поширення з кінця 90 років XX ст., що підтверджене низкою підручників із рекомендаціями до використання моделі таких авторів, як Р. Елгозін (R. Algozzine), С. Мерсер (C. Mercer), Р. Ремсі (R. Ramsey), С. Спінеллі (C. Spinelli), Р. Тейлор (R. Taylor), М. Хенлі (M. Henley). Поширення моделі пов'язане з високою функційністю інструменту оцінювання. На думку С. Діно, особливістю СВМ є відмінність спрямованості вимірювання. Основне завдання СВМ – відстежити динаміку змін кожного окремого учня за певний період, на відміну від інших тестів, які ставлять за мету дискримінацію, категоризацію, класифікацію учнів на підставі виокремлення відмінностей між учнями. Тести на з'ясування відмінностей потрібно проводити лише тоді, коли наявна необхідність ухвалити рішення про надання певних послуг [8]. Підвищення якості навчання учнів із певними обмеженнями в навчанні вимагає постійного моніторингу реакції учня на певні втручання для адаптації й модифікації навчального плану. Дослідження, організовані в університеті Міннесоти, підтвердили ефективний вплив СВМ як формувального вимірювання в процесі інтервенції, що передусє кваліфікації учня на спеціальні послуги. СВМ також є ефективним інструментом для різних заходів з учнями, які перебувають у групі ризику щодо навчальних досягнень [2, 14]. Зацікавленість до СВМ зростає і з огляду на необхідність кожного учня з особливими потребами досягнути певного рівня індивідуальних стандартів (участь у стандартизованому оцінюванні). У зв'язку з цим набуває актуальності обговорення характеру завдань, що відбирають для оцінювання. Стають значущими поняття “справжність” (“authenticity”) і “зовнішня валідність” (“face validity”), що, за висловом С. Діно, можуть замінити психометричні поняття “надійність” (“reliability”), “валідність” (“validity”) [2, 16].

У 90 роках XX ст. панувала неоднозначна думка щодо стандартизованого тестування. Пропоненти вважали, що стандартизоване тестування виконує провідну функцію поліпшення якості освіти. Попри суттєві капіталовкладення в розроблення тестів, систему тестування трактують як значущий, позитивний та економічно вигідний інструмент розвитку освіти [6, 2]. Підтримуючи тестування, виокремлюють низку чинників: тестування є стандартом, до якого прагнуть шкільні округи, школи, учителі й учні; дані тестування можуть бути використані для зворотного зв'язку, що

вможливило покращення навчального процесу; тестування підвищує відповідальність усіх учасників навчального процесу за навчання учнів; у поєднанні із заохоченнями й / або санкціями тестування сприяє швидким та всеохопним змінам у школах, стимулюючи реформування системи освіти [6, 2–3]. Водночас опоненти Е. Бейкер (E. Baker) [1], Л. Шепард (L. Shepard) [12] порушували питання про те, чи насправді покращення результатів тестування засвідчує поліпшення навчального процесу. Дослідники акцентували увагу на вузькості змісту стандартизованих тестів, невідповідності навчальним планам і навчальному процесові, нехтуванні вмінням мислити, обмеженості формату множинного вибору. Дискурс вимог до звітності скеровує на необхідність оцінювання (“accountability”) якості освіти УЯМІ.

У 90-х роках ХХ ст. рух за стандартизацію оцінювання очолила Рада керівників освітніх установ (“The Council of Chief State School Officers – CCSSO”), національна неприбуткова організація керівників у галузі освіти, зокрема підрозділ Ради відділ послуг і технічної допомоги (“The Council’s Division of State Services and Technical Assistance”). Відділ підтримує державні освітні установи в штатах, що розвивають стандартизовані системи оцінювання, які покращують навчання всіх учнів. Проект із розроблення мережевих стандартів з оцінювання успішності учнів (“The State Collaborative On Assessment And Student Standards – SCASS”) стартував 1991 року, поставивши за мету розв’язання широкого спектру завдань, а саме: вивчення потреб і проблем кожної цільової групи учнів для окреслення цілей проекту; розроблення матеріалів з оцінювання, методичних матеріалів із підготовки тестів; моніторинг поточних досліджень; аналіз передового досвіду; огляд технічного забезпечення особливих потреб; керівництво з виконання федерального законодавства. Відділ також розв’язує проблему включення УЯМІ до системи оцінювання, вивчає вплив оцінювання на реформування освіти.

Ухвала федерального закону “Жодної дитини позаду” та перезатвердження закону “Про покращення освіти осіб з інвалідністю” 2004 р. зобов’язали УЯМІ брати участь у стандартизованому навчанні й оцінюванні. Звітність за результати учнів визнана одним із чотирьох основних принципів реформи освіти, що містить закон “Жодної дитини позаду” (2001 р.). Перевагою необхідного тестування вважали вимогу щодо складання плану з поліпшення школи за умови низьких результатів

оцінювання [11, 2]. Серед недоліків варто назвати жорсткість вимоги до звільнення керівництва школи й навіть закриття школи в разі низької успішності на тестуванні, випадки фальшування результатів оцінювання через тиск на вчителів і вихователів. Опоненти тестування підсумовували, що стандартизований варіант навчає лише “проходження тестування”, не залишаючи часу для корисного навчального матеріалу. Крім того, були висловлені думки про недоцільність проведення оцінювання для учнів, які користуються спеціальними послугами.

Попри критику, закон інтенсифікував розвиток інклюзивної освіти й підвищення рівня включення учнів з особливими потребами до загальноосвітнього процесу. До ухвалення закону більшість шкіл не проводила оцінювання навчальних досягнень УЯМІ, оскільки такі учні не навчалися за загальним навчальним планом. Завдяки законі учні з особливими потребами одержали більше уваги, підтримки й допомоги. Констатовано, що оцінювання УЯМІ, допомогло батькам, учителям і керівникам шкіл краще зрозуміти потенціал учнів з особливими потребами.

Закон “Про покращення освіти осіб, які мають інвалідність” (2004 р.) унормує спеціальні послуги, що надають учням з інвалідністю. Відповідальність за кожного окремого учня реалізують за допомогою індивідуального навчального плану (ІНП), що розробляють на основі унікальних потреб кожної дитини. Закон вимагає участі УЯМІ, в оцінюванні на рівні штату, а також оцінювання, що супроводжують необхідними технічними та іншими пристосуваннями, яких потребує учень через особливі потреби. Усі необхідні пристосування записують в ІНП після того, як учень подав заяву, а шкільна комісія підтвердила необхідність пристосування для оцінювання чи, навпаки, не підписала учневі заяву на складання незалежного оцінювання. Як стверджують розробники систем пристосування для оцінювання, на тлі сучасних тенденцій щороку зростатиме використання оцінювання, що підвищуватиме відповідальність шкіл.

Терміном “пристосування” оперують як загальним терміном для будь-яких дій, ужитих тоді, коли інвалідність особи вимагає порушення правил тестування, регламентованих протоколом. Залежно від обставин, такі пристосування можуть передбачати модифікацію процесів адміністрування тестування або модифікацію вмісту тесту [13, 6]. Після ухвалення закону (2004 р.) для учнів, які навчаються за ІНП та які отримують фінансування

згідно з розділом 504 (особливі потреби), шкільних психолого-медико-педагогічних комісій, учителів загальної і спеціальної освіти, адміністраторів, персоналу, що проводить оцінювання, розроблено рекомендації стосовно обрання способів пристосування для навчання й оцінювання учнів з інвалідністю [10]. Конкретизуємо особливості способів оцінювання УЯМІ: стандартизоване оцінювання з використанням необхідного пристосування в разі необхідності (“general assessments”) та альтернативне оцінювання, базоване на альтернативних академічних стандартах успішності (“alternate assessment based on alternate academic achievement standards – AA-AAS”).

Закон “Кожен учень досягає успіху” (“The Every Student Succeeds Act”, 2015 р. – ESSA) уважають складним, оскільки він стосується кожного учня громадських шкіл системи освіти США. Закон зобов’язує школи забезпечувати якісну освіту для всіх дітей. Основною відмінністю документа від скасованого закону “Жодної дитини позаду” називають свободу штатів у забезпеченні успішності учнів, особливо це стосується учнів із соціально незахищених груп: учнів національних меншин, із низьким економічним статусом, учнів, які отримують послуги спеціальної освіти, та учнів із низьким рівнем володіння англійською мовою. Штати складають навчальні плани для шкіл у межах, передбачених федеральним урядом. Закон підтримує “універсальний дизайн для навчання” (“universal design for learning”) підхід, що пропонує учням безліч способів для вивчення одного й того самого матеріалу; дає їм змогу використовувати різні способи відповідей, збільшуючи шанси на успіх; закликає штати розширити особистісно орієнтоване навчання, що сприяє учням навчатися у власному темпі, обирати матеріал.

Висновки. Констатовано, що для оцінювання УЯМІ характерні певні особливості, які відображають спрямованість федеральної законодавчої бази на інтенсифікацію розвитку інклюзивної освіти в США. У 1970 рр. оцінювання витлумачували як інструмент для переміщення УЯМІ з відокремленого до менш обмежувального середовища; у 1980–1990 рр. як чинник поліпшення навчальних досягнень кожного окремого учня (формульоване оцінювання), що реалізує кореляцію з навчальним матеріалом, є чутливим до несуттєвих змін у навчальному матеріалі, методах навчання, психологічному кліматі, фізичному облаштуванні; як рушій переорієнтації ставлення до учнів – від акцентування на категоризації учнів до

оцінювання динаміки позитивних зрушень у розвитку особистості учня; із 2001 р. як інструмент стандартизації навчання; як механізм оцінювання ефективності кожної школи в забезпеченні якісної освіти УЯМІ; як каталізатор процесу включення УЯМІ до загальноосвітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker E. L. *Can we fairly measure the quality of education?* (CSE Tech. Rep. No.290) [Electronic resource] / E. L. Baker. Los Angeles, CA: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (Grant No. OERI-G-86-0003), 1989. – 11 p. Available at: <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR290.pdf>.
2. Deno S. *Curriculum-based Measures: Development and perspectives* [Electronic resource] / S. Deno. Available at: http://www.progressmonitoring.net/CBM_Article_Deno.pdf.
3. Fuchs L. S. *Reliability and validity of curriculum-based informal reading inventories: Research Report No. 59* [Electronic resource] / L. S. Fuchs, D. Fuchs, S. Deno. Institute for Research on Learning Disabilities, University of Minnesota, 1982. – 41 p. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214155.pdf>.
4. Fuchs L. S. *Special education practice in evaluating student progress toward goals: Research Report No. 81* [Electronic resource] / L. S. Fuchs, D. Fuchs, L. Warren. Institute for Research on Learning Disabilities, University of Minnesota, 1982. – 34 p. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224197.pdf>.
5. Fuchs L. *Teacher efficiency in continuous evaluation of IEP goals (Research Report No. 53)* [Electronic resource] / L. Fuchs, C. Wesson, G. Tindal, P. Mirkin, S. Deno. – Minneapolis: University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities, 1981. – 55 p. – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215467.pdf>.
6. Herman J. L. *Effects of Standardized Testing on Teachers and Learning Another Look CSE Technical Report 334* [Electronic resource] / J. L. Herman, S. Golan. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) UCLA Graduate School of Education, 1991. – 73 p. Available at: <http://cresst.org/wp-content/uploads/TECH334.pdf>.
7. Bloom B. S. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* / B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. F. Modahl's. New York: McGraw-Hill, 1971. – 932 p.
8. Deno S. L. *Data-based program modification: A manual* / S. L. Deno, P. K. Mirkin. – Council for Exceptional Children Reston, Virg, 1977. 278p. – Available at: <http://www.cehd.umn.edu/EdPsych/RIPS/Document/Dat/Based%20Program%20Modification-%20A%20Manual.pdf>

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

9. Fuchs L. S. *Direct and frequent measures and evaluation: effects on instruction and estimates of student progress* (Research Report No. 97) / Fuchs L. S., S. L. Deno, P. K. Mirkin. Minneapolis: University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities, 1982. 52 p.

10. *Assessment and Accountability: Students With Disabilities and The AA-AAS* [Electronic resource] / National Center for Learning Disabilities. Available at: <http://www.ncld.org/wp-content/uploads/2015/01/AA-AAS-1-Percent-Assessment-01.23.151.pdf>.

11. Harr-Robins J. *The Inclusion of Students With Disabilities in School Accountability Systems* (NCEE 2012-4056) [Electronic resource] / J. Harr-Robins, M. Song, S. Hurlburt, C. Pruce, L. Danielson, M. Garet,

J. Taylor. – Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2012. – 86 p. – Available at: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20124056/pdf/20124056.pdf>.

12. Shepard L. A. *Identification of mild handicaps* / L. A. Shepard [In R. L. Linn (Ed.)]: *Educational measurement* (3rd ed., pp. 545-572). – New York: American Council on Education/Macmillan, 1989. – 610 p.

13. Koretz D. M. *Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence* CSE Technical Report 587 [Electronic resource] / D. M. Koretz, K. Barton. – Center for the Study of Evaluation, 2003. – 34 p. – Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.6559&rep=rep1&type=pdf>.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017

УДК 378.017:613.9

Ірина Авдєєнко, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

У статті визначено сутність розвитку культури здоров'я студентської молоді, розглянуто вплив на розвиток означеної якості чинників освітнього середовища вищого навчального закладу. Наголошено на ролі та функціях освітнього середовища вищого навчального закладу для розвитку культури здоров'я студентів і виділено особливості їх реалізації в освітньому процесі, а саме: ціннісно-орієнтаційна, інформаційно-пізнавальна, системоутворювальна та організаційно-діяльнісна.

Ключові слова: вища освіта, культура здоров'я, освітнє середовище, студентська молодь, функції освітнього середовища.

Літ. 7.

Ірина Авдєєнко, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

В статье определена сущность развития культуры здоровья студенческой молодежи, рассмотрено влияние на развитие обозначенного качества факторов образовательной среды высшего учебного заведения. Подчеркнуты основные функции образовательной среды высшего учебного заведения для развития культуры здоровья студентов и выделены особенности их реализации в образовательном процессе, а именно: ценностно-ориентационная, информационно-познавательная, системообразующая и организационно-деятельностная.

Ключевые слова: высшее образование, культура здоровья, образовательная среда, студенческая молодежь, функции образовательной среды.

**Iryna Avdyeyenko, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer of the English Language Department
Kharkiv Vasyl Karazin National University**

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE DEVELOPMENT OF HEALTH CULTURE OF STUDENTS

The article defines the essence of students' health culture development, and deals with the influence on the development of the above-mentioned factors of educational environment of higher educational institution.

It is proved that health culture stipulates further development of all kinds of culture and involves the formation of a person as a individual, covering all the aspects of life. The health culture of student as a future professional is an integral part of his professionalism: on the one hand, it is a specific professional training program, on the other hand – an important component of the health-oriented educational and professional activities.