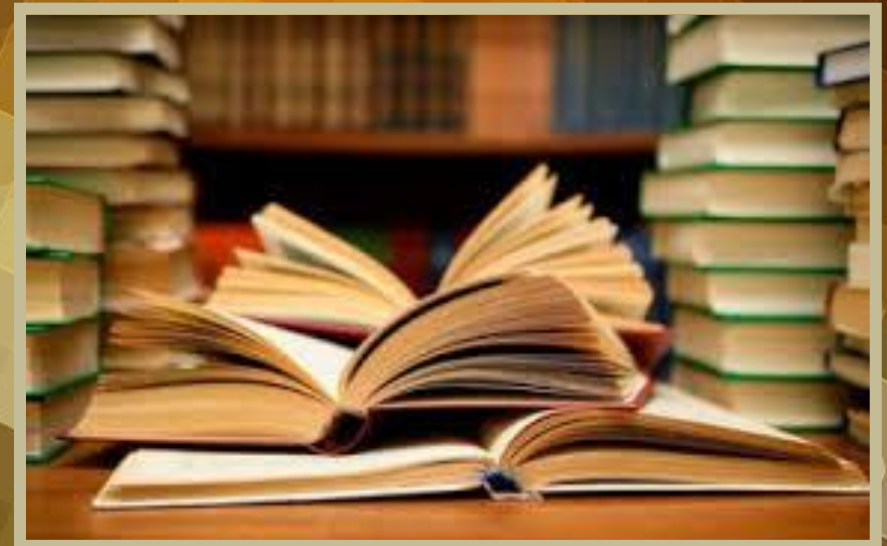


Андрій Литвин

МЕТОДОЛОГІЧНІ
ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ
«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ»



Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
Навчально-науковий інститут психології та соціального захисту

Андрій Литвин

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ
«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ»

практичний посібник

Видання третє

Львів • 2022

ББК 74.00
УДК 368.60/69
Л 64

Рекомендовано до друку рішенням методичної ради Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, протокол № 3 від 6.02.2018 р.

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України **Р. С. Гуревич**;
доктор педагогічних наук, професор **Г. П. Васянович**;
доктор педагогічних наук, професор **Л. А. Руденко**

Литвин, А. В.

Л 641 Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практич. посібник. 3-є вид. доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с. Бібліогр. : с. 78–86 (123 назви)

У широкому науково-педагогічному контексті проаналізовано сучасні підходи та зміст поняття «педагогічна умова», уточнено його роль і місце в методології психолого-педагогічних досліджень, визначено типологічні групи педагогічних умов, показано способи обґрунтування педагогічних умов, можливі шляхи продуктивного вирішення з їх допомогою науково-педагогічних завдань, а також об'єктивного оцінювання значення конкретних умов для діяльності навчальних закладів.

З метою конкретизації змісту поняття «педагогічна умова» вивчено в різних аспектах основні риси й ознаки категорії «умова», виконано генералізацію, унормування та специфікацію поняття в термінологічному апараті педагогіки. На основі порівняльного аналізу психолого-педагогічних публікацій та узагальнення освітньої практики запропонована типологія педагогічних умов – виявлене призначення та місце різних типів умов у загальній структурі науково-педагогічного дослідження відповідно до характеру та сутності проблем, на вирішення яких вони зорієнтовані. На погляд автора, виділити конкретні педагогічні умови, визначити та зафіксувати їх сутнісні характеристики, відносини і зв'язки можна лише після ґрунтовного теоретичного вивчення освітньої системи за допомогою процедури факторного аналізу всього комплексу чинників, що впливають на неї.

Для викладачів, здобувачів педагогічних ЗВО, аспірантів, науковців у галузі 01 Освіта/Педагогіка.

ISBN 978-966-665-934-6

© Андрій Литвин, 2022

ПЕРЕДМОВА

Радикальна педагогіка вимагає нового бачення – такого, що <...> заглядає за межі безпосередньої даності в майбутнє і бореться за нові можливості людства.

Анрі Жиру [122, с. 242].

Постійні зміни сутності та характеру людської діяльності, спричинені суспільними трансформаціями, потребують безперервного оновлення змісту навчання, а також всебічної модернізації, вдосконалення форм і методів підготовки наступних поколінь. Саме на цьому, як правило, зосереджені зусилля освітян-практиків і науковців, які досліджують різні галузі педагогіки і педагогічної психології. Водночас ще не вироблено чіткого розуміння: чому, що і яким чином треба змінювати в освіті. Невизначеність шляхів реформування та модернізації освіти пов'язана, на думку В. Г. Кременя, з неповним усвідомленням сутності сучасних цивілізаційних змін і нових вимог, які вони ставлять перед суспільством, людською життєдіяльністю та неможливістю внаслідок цього спрогнозувати тенденції розбудови освіти в контексті підготовки людини до потреб ХХІ ст. [46, с. 3]. Потреби нагального вдосконалення й осучаснення освітніх систем спонукають до певного перегляду, переосмислення науково-методологічних засад теорії педагогіки і філософії освіти. Класичних уявлень для вирішення актуальних освітніх завдань сьогодні недостатньо. Головне з них – оптимізація навчання та професійної підготовки – може бути розв'язане лише за допомогою цілеспрямованого педагогічного пошуку [87, с. 343-344].

Безперечно, успіх навчально-виховного процесу значною мірою визначають зовнішні та внутрішні обставини, в яких він ведеться, об'єкти навколишньої дійсності, специфіка закладу освіти, особливості суб'єктів освітньої діяльності, засоби, методи і форми організації навчання, виховання та розвитку тощо. Людина формується протягом усього життя залежно від об'єктивних і суб'єктивних умов її онтогенезу [33, с. 896]. За Ю. К. Бабанським, розвиток людини – «це процес становлення та формування особистості під

впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників» [6]. Американський психолог Б. Ф. Скінер стверджував: «Викладання – це сприяння навчанню. Можна вчитися і без педагогів, але вчитель створює умови, що роблять процес навчання швидшим і ефективнішим» [123]. Діяльність освітньої (педагогічної) системи спрямована на досягнення цілей, поставлених суспільством; як і кожна система, вона характеризується рівнем досягнутих результатів. Однак ефективне функціонування освітньої системи можливе лише за відповідної соціально-педагогічної ситуації [77, с. 506].

Реалізація освітніх інновацій, спрямованих на підвищення продуктивності навчально-виховного процесу, передусім ставить завдання прискіпливого аналізу, усвідомлення й осмислення причин, від яких залежать ефективність, успішність, якість освіти і визначення на цій основі певних умов, за яких їх упровадження стає можливим і доцільним. Щоб відбувалося цілеспрямоване формування особистості, важливо, за висловом Л. С. Виготського, «заздалегідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей» [19, с. 55]. Тому на початку дослідно-пошукової роботи необхідно проаналізувати їх з метою подальшої оптимізації, коригування, посилення позитивного та зменшення негативного впливу на процес і результати педагогічної діяльності [38, с. 37].

На перебіг і результати освітнього процесу діє значна кількість причин, а наукової теорії, яка дозволяла б об'єктивно аналізувати вплив на навчання усіх цих причин, поки немає [87, с. 334]. У працях філософів, педагогів і соціологів досить глибоко і всебічно розкриті чинники й умови, під впливом яких формується особистість, та всупереч твердженням науковців [61] *взаємозв'язок і механізми* цих впливів на її розвиток вивчені поки що недостатньо. Зрозуміло, що різноманітні чинники й обставини можуть як прискорювати реалізацію та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, так і гальмувати їх [45, с. 97]. Деякі з умов достатньо усвідомити й урахувати, інші можна змінити і скоригувати. «Якщо ситуація явно несприятлива або відсутні необхідні (визначальні, обов'язкові) умови, слід утриматися від розгортання дослідно-

пошукової роботи і попрацювати над створенням хоча б прийнятних умов», зазначають В. І. Загвязінський та Р. Атаханов [38, с. 37].

Питання про те, що слід вважати умовами діяльності, як слушно зазначає В. А. Семиченко, дуже складне. Це і соціальна атмосфера в суспільстві (престиж знань, статус конкретної професії), і міжособистісні стосунки, і стиль управління в закладі, й типологічні особливості педагога, і психологічні особливості учнів / студентів, і відмінності навчального колективу, і наявність тривалих або ситуативних конфліктів. Умов, що прямо чи опосередковано впливають на освітню діяльність, так багато, що вимога «враховувати всі умови» є, безперечно, нереальною, особливо зважаючи на те, що одні й ті ж умови можуть справляти протилежний вплив. Так, один учень може навчатися лише в цілковитій тиші, а для іншого звуковий фон є умовою підвищення розумової працездатності. В одного учня низька оцінка загострює відчуття відповідальності, він намагається виправити її, а інший перестає готуватися до уроків. Тут ситуативна умова підкріплюється «умовою багаторазової дії» – індивідуальним характером реагування учня [99, с. 316].

Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання і розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Воно може вживатися стосовно цілісного навчально-виховного процесу під час характеристики освітньої системи або окремих її сторін чи елементів. Найчастіше під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально (свідомо) створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або забезпечення можливості реалізації певних інновацій, найефективніший їх перебіг [9]. Конкретизовані для кожного ієрархічного рівня навчально-виховного процесу ці умови (педагогічні, організаційно-педагогічні тощо) є важливою складовою управління навчанням, провідним елементом освітньої системи.

Обґрунтування педагогічних умов спирається на положення ресурсного підходу в педагогіці, який визначає сукупність умов і засобів, необхідних для розвитку потенційних можливостей людини. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища)

і внутрішні (індивідуальні, особисті) можливості. У багатьох дослідженнях ці ресурси позначають як середовищні (соціальні) й особистісні. Зовнішні ресурси соціально-економічного, культурного, освітнього середовища забезпечують комфортну організацію професійної підготовки, реалізацію завдань активного навчання, оптимальну динаміку працездатності тощо. До них можуть бути віднесені: педагогічні кадри, матеріальне забезпечення, засоби масової інформації, бібліотечні фонди, технічні засоби, Інтернет, тощо. У системі внутрішніх ресурсів особистості виділяють біогенетичні, фізіологічні, психологічні та професійні підсистеми. Зазначимо, що нині в ресурсному підході розглядають, переважно, структурні компоненти, що входять у поняття особистісного та людського потенціалів, тобто засоби, властивості самої особистості.

Потреба підготовки цієї публікації пов'язана із тим, що в багатьох випадках у науково-педагогічних дослідженнях ключові терміни чітко не визначаються і кожен розуміє під ними те, що вважає за потрібне. У педагогіці, як і в кожній галузі, термін – це «точно обмежене в науковому та практичному сенсі позначення педагогічних понять, слово або словосполучення, що слугує для позначення педагогічних понять, яке має дефініції (визначення), і тому включається в систему мови науки» [78]. Зауважимо, що основна вимога до наукового терміна – його однозначність. Стосовно дефініції «педагогічна умова», поки що цього стверджувати не можна.

Загалом, учені зазначають, що в педагогіці немає жодного наукового терміна, зміст якого був би чітко визнаний усіма науковцями. Тому відбувається оперування поняттями, які мають безліч значень і смислових відтінків. На жаль, «це призводить до порушення правил формальної логіки і педагогічних суджень, які містять логічні помилки, суперечності, тавтології, двозначності» [83], а також – до відсутності непохитного методологічного підґрунтя наукового пошуку.

Основний зміст пропонованої читачам науково-методичної праці розкрито в статтях автора [49; 50; 52; 53; 55; 56].

ВСТУП

До хорошого уроку учитель готується
все життя

В. О. Сухомлинський

На важливість умов перебігу виховання та навчання вказують нам педагоги-класики. Зокрема, А. Дістервег розглядав навчальний процес як єдність учня, вчителя, предмета й умов навчання.

Проблемі трактування терміна «педагогічні умови» присвячені наукові праці В. І. Андрєєва, Ю. К. Бабанського, В. О. Белікова, В. Ф. Беркова, А. О. Вербицького, О. В. Галкіної, Б. С. Гершунського, М. А. Данилова, С. А. Диніної, А. І. Дьоміна, В. І. Загвязінського, М. В. Зверєвої, І. А. Зязюна, Н. В. Іпполітової, Т. Є. Клімової, Н. В. Кузьміної, Б. В. Купріянова, І. Я. Лернера, Н. С. Михайлової, А. Я. Найна, І. П. Підласого, О. М. Пехоти, С. Л. Рубінштейна, М. Я. Сайгушева, Н. С. Стерхової, І. Т. Фролова, Є. М. Хрикова, А. В. Хуторського, Н. М. Яковлевої та інших дослідників. Найчастіше розглядається загальнопедагогічний та організаційно-педагогічний аспекти поняття умов діяльності. Предметом, щодо якого вони аналізуються, є процеси освіти, навчання, виховання та розвитку особистості. Вагомі роботи присвячені визначенню умов, чинників, які впливають на формування конкурентоспроможних фахівців різних професій і спеціальностей. Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що різні аспекти поняття «умови» не розкриті повною мірою ні в педагогічних словниках, довідниках та енциклопедіях, ні в підручниках і навчальних посібниках, хоч цей термін давно й активно вживається у психолого-педагогічній літературі, наукових публікаціях і дисертаційних роботах, а нині застосовується в більшості науково-педагогічних розробок. Через те, користуючись цим поняттям, як науковці, так і практики дотримуються різних, часом суттєво розбіжних позицій.

Зважаючи на практичну значущість, спрямованість на вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, поняття «умови» (переважно педагогічні й організаційно-педагогічні) нині є одним з найпоширеніших у

дисертаційних дослідженнях із педагогіки. Аналіз дає підстави науковцям стверджувати, що більша їх частина (до 85 %) ставить метою виділення, теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію комплексу певних педагогічних умов. Настільки прискіплива увага до проблеми умов ефективності освіти в цілому або її складових частин (виховання, навчання, розвиток, управління) може бути пояснена як з методологічної, так і практичної позиції [9].

Межі досліджуваного поняття визначають: 1) вказівка на належність до родового поняття «умова» (згідно з базовими загальнонауковими визначеннями); 2) пов'язаність із певним конкретним педагогічним аспектом розглядуваного освітнього процесу чи явища [65]. У науково-педагогічній літературі поняття «умова», переважно, розглядається як видове щодо відповідних родових категорій – таких, як «середовище», «обставини», «ситуація» [85, с. 212].

Як правило, гіпотеза дослідження припускає, що запропоновані в роботі науково-педагогічні інновації (системи, моделі, технології тощо) можуть успішно здійснюватися та розвиватися лише за дотримання певних умов. Тому виявлення, обґрунтування, реалізацію та перевірку відповідних умов дослідники справедливо вважають першочерговим завданням. Проте, зазвичай, вони формулюють ці умови без чіткого усвідомлення, а тим більше пояснення, що саме вкладається в цей термін. Причинами цього є: 1) однобічне трактування феномену «умови»; 2) застосування педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп; 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов (у межах конкретного дослідження); 4) слабка обґрунтованість вибору конкретних умов [41]; 5) розміщення в одному ряді умов, нерівнозначних за значенням і характером впливу на педагогічну систему.

Аналіз досліджень, предметом і, відповідно, основоположним поняттям яких є педагогічні умови, дає змогу систематизувати проблеми освіти, які можуть бути вирішені за наявності або в разі створення (забезпечення) конкретних умов. Серед них: підвищення ефективності функціонування освіти і професійної підготовки на загальнодержавному, галузевому, регіональному рівнях і в окремо-

му закладі освіти; належна реалізація соціального замовлення на підготовку особистості; вдосконалення організаційної структури, якісних характеристик освітньої системи та її компонентів; забезпечення внутрішніх і зовнішніх зв'язків освітньої системи, включення в єдиний інформаційно-освітній простір. Вже сам діапазон охоплених освітніх і навчально-виховних проблем передбачає різні підходи до інтерпретації поняття «педагогічні умови». Їх розглядають як:

- сукупність взаємопов'язаних передумов, передусім матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне, інформаційне забезпечення;

- обставини процесів навчання, виховання та розвитку, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей;

- ефективні внутрішні чинники освітнього середовища (освітньої системи);

- організаційні (організаційно-управлінські) ресурси і заходи.

На думку більшості дослідників, педагогічні умови певним чином піддаються регулюванню, підвищують, а в разі відсутності чи неповноти – утруднюють, знижують ефективність педагогічної взаємодії. Однак, викладені умови стосуються, переважно, лише окремих сторін навчання. Крім того, обґрунтовані умови часто є занадто загальними, не мають вираженої спрямованості на специфіку закладу освіти, особливості певного виду підготовки, профіль майбутніх фахівців. При цьому спостерігаються істотні розбіжності в розумінні суті педагогічних умов. Унаслідок цього їх обґрунтування найчастіше зводиться, на жаль, до простого емпіричного узагальнення [21, с. 6]; часто вони «не містять нового наукового знання» [109]. Водночас, як наголошує Г. П. Васянович, педагогіка «вимагає чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних засад її функціонування» [17, с. 9].

Можемо констатувати термінологічну неоднозначність і невизначеність аналізованого поняття й, таким чином, існування суперечності між нагальною необхідністю наукового осмислення поняття «педагогічні умови» як ключового терміна, який використовується у психолого-педагогічних дослідженнях, і ступенем розробленості

цього родового поняття в теорії педагогіки, що потребує пошуку, передусім, загальних науково-методологічних підходів. У теоретичному плані це спонукає до фундаментального узагальнення категорії «умови» в методології педагогіки для відображення концептуального розуміння сутності цього терміна, його змісту та зв'язків з іншими педагогічними категоріями. У практичному – це виявлення похідних родового поняття «педагогічні умови» (загальнопедагогічні, організаційно-педагогічні, організаційні, дидактичні, методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні тощо), які уточнюють площину науково-педагогічного пошуку, а також напрями досліджень, пов'язаних з різними аспектами вдосконалення освітніх систем.

Мета нашого дослідження – детально проаналізувати сучасні підходи й уточнити суть поняття «педагогічні умови», класифікувати їх різновиди (виробити типологію), виявити призначення та місце в загальній структурі науково-педагогічної діяльності відповідно до характеру та сутності проблем, на вирішення яких вони зорієнтовані в найближчій і віддаленій перспективі, а також способи обґрунтування педагогічних умов та оцінювання їх ваги і значення для підвищення ефективності освітнього процесу. Оскільки визначення ключового поняття є найважливішим завданням розкриття сутності досліджуваної проблеми, за теперішнього рівня науково-педагогічного знання конкретизація змісту терміна «педагогічні умови» потребує вивчення основних рис і ознак феномена «умова» в різних аспектах, генералізацію, унормування та специфікацію поняття в термінологічному апараті педагогіки [21, с. 4-5]. Виділити конкретні педагогічні умови серед безлічі інших умов, чинників та обставин, визначити і зафіксувати їх сутнісні характеристики, властивості, відносини і зв'язки з об'єктивними явищами можна лише після ґрунтового теоретико-методологічного аналізу освітньої системи і проведення науково-методичних розробок, спрямованих на її вдосконалення та інтенсифікацію (чи оптимізацію) навчально-виховного, навчально-виробничого, науково-дослідного, організаційно-управлінського й інших процесів і явищ.

ЗАГАЛЬНОНАУКОВЕ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА УМОВА»

Категорія «умова» є загальнонауковою. Ми розглядаємо її з різних позицій – філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної.

Насамперед зауважимо, що багатозначність науково-педагогічного терміна «умова», вочевидь, пов'язана з різним лексичним значенням загальнонавчаного слова «умова»: це те, від чого залежить результат; вимоги, які висуває одна сторона до іншої; домовленість між сторонами; правило, прийняте в певній царині. Академічний тлумачний словник української мови [2] подає кілька значень слова «умова», серед яких: необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого. Умова – це те, на тлі чого відбувається певне явище, те, що перебуває, нібито, поза його межами. Предмети чи процеси, що створюють умови діяльності, фактично є щодо неї зовнішніми обставинами. Однак для людини, яка діє, умови не є нейтральними. Марно ліквідувати негативні наслідки, вочевидь, треба виявляти й усувати їх причину та умови, що її породжують [99, с. 315-316].

Про багатоаспектність терміна «умова» свідчить присутність у наукових текстах низки стійких словосполучень, утворених приєднанням до цього слова прикметника: *сучасні, необхідні, достатні, ідеальні, природні, нормальні, реальні, оптимальні, комфортні, конкретні, специфічні, технологічні, соціально-економічні, соціокультурні, матеріальні, матеріально-технічні, демографічні, середовищні, розвивальні, фізичні, санітарно-гігієнічні, попередні, перспективні, передбачені, несприятливі, зовнішні, внутрішні, задані, визначені, фіксовані, повсякденні, екстремальні, особливі, рівні, головні* тощо.

У філософському плані категорія «умова» є однією з провідних. Філософське та загальнонаукове тлумачення поняття «умова» зводиться до істотного комплексу об'єктів (предметів, їх станів, характеру взаємодій), за наявності якого з необхідністю слідує існування певного явища (об'єкта). Умова – це те, від чого залежить, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу [117]. Тоді «умови – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкта». Сам предмет розглядається як щось зумовлене, а умова як зовнішнє стосовно предмету різноманіття об'єктивного світу [116, с. 707]. Тобто умови виражають відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, в якому явище виникає, існує та розвивається [114, с. 259]. Інакше кажучи, умови – це сталі обставини, в яких перебуває об'єкт і які визначають природу впливу на нього.

Отже, філософське тлумачення полягає в тому, що умова – це те, від чого залежить предмет або сукупність предметів (явищ), характер їх взаємодії, з наявності якого випливає можливість існування, функціонування та розвитку певного предмета. У цьому випадку ми можемо говорити про середовище виконання тієї чи іншої діяльності, про середовище існування суб'єктів і об'єктів діяльності. Вплив зовнішнього середовища (його чинників) забезпечує реалізацію функцій, досягнення поставлених цілей і вирішення завдань діяльності.

Умови – це обставини, які визначають ті чи інші наслідки, настання яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. Важливо те, що умови мають розглядаються стосовно існування, функціонування та / або розвитку певного предмета, явища, події, стану чи їх сукупності. Отже, виділення умов має сенс лише стосовно до предмета, явища, процесу, системи тощо [9].

Оскільки чинники (фактори) існують об'єктивно, незалежно від діяльності людини, умови більш доцільно визначати через поняття «обставини», а не «чинники» [109].

Важливою характеристикою є відношення одного компонента умов до іншого, імплікаційний* зв'язок. Будь-якому складному об'єкту притаманна незліченна кількість прямих і непрямих зв'язків і відношень з іншими об'єктами; водночас, існує принаймні одна відносно замкнута мінімальна сукупність (множина) об'єктів, усі з яких є необхідними для зумовленого об'єкта. Оскільки кожен елемент цієї множини та її підмножин є необхідною умовою, повна сукупність необхідних умов утворює достатні [113]. Необхідні та достатні умови відповідають виразам «тоді, та лише тоді», «у тому, і лише в тому разі».

Зазвичай дослідники спираються на таке визначення необхідних і достатніх умов: умови правильності твердження, без виконання яких воно явно не може бути правильним (необхідні умови) і за виконання яких твердження явно правильне (достатні умови). Більш точно, «якщо з усіх можливих сукупностей достатніх умов відібрати спільні, отримаємо необхідні умови, тобто умови, які представлені кожен раз, коли має місце зумовлене явище. Повний набір необхідних умов, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши зумовленості, і до якого не можна додати нічого, що не було б зайвим з точки зору зумовлення певного явища, називають необхідними і достатніми» [116, с. 707]. З цього випливає, що необхідні умови ефективного функціонування освітньої системи, – це умови, без яких система не може належно працювати, а достатні – умови, яких досить для її нормальної роботи [92].

Умови становлять певне оптимальне *середовище, обставини, ситуацію, оточення*, в якій явища виникають, існують і розвиваються, на відміну від *причини*, яка з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дію, результат), і від *основи (засади)*, які є логічною передумовою (рос. *предпосылкой*) наслідку [115]. Зазначимо, що деякі науковці вважають, що «умови» мають розглядатися як зовнішні щодо явища, котре вивчається, а більш широке поняття «причини» охоплює як зовнішні, так і внутрішні чинники [116,

* Імплікація – логічна зв'язка «якщо..., то...»

с. 707]. Однак слід зауважити, що з урахуванням теорії причинності (причинно-наслідкового зв'язку) умови, як правило, розуміють як каузальні, тобто ті, за яких відбувається заподіяння. Тому, зазвичай, до умов включають причину, яка породжує певне явище, інакше вона стає «зайвою»; причина відзначається більшою активністю впливу, відносною незалежністю дії тощо [113].

У зв'язку з цим важливо враховувати загальнонауковий принцип детермінізму, який виступає у формі причинності як сукупності обставин, що передують у часі якійсь певній події і призводять до неї. Тобто, має місце зв'язок явищ і процесів, коли одне явище, процес (причина) породжує, спричинює інше явище, процес (наслідок). Всі форми реальних взаємозв'язків врешті складаються на основі загальної дії причинності, поза якою не існує жодне явище реальності. Сучасне розуміння принципу детермінізму передбачає наявність різноманітних об'єктивних форм взаємозв'язку явищ, багато з яких виражаються у подібні співвідношень, що не мають безпосередньо причинного характеру, тобто прямо не містять моменту породження одного іншим. Сюди належать просторові та часові кореляції, функціональні залежності, співвідношення невизначеностей на основі ймовірнісних законів, співвідношення нечітких множин, інтервальних величин тощо [71, с. 89-90].

Виявляти можливості та закономірності створення оптимальних умов для ефективної високопродуктивної праці та забезпечення необхідних умов і зручностей, що сприяють розвиткові здібностей людини покликана ергономіка – наука, що вивчає функціональні можливості людини у трудових процесах [33, с. 262], зокрема виробничої діяльності в системі «людина – техніка – довкілля» з метою забезпечення її ефективності, безпеки і комфорту.

Створювати сприятливі й усувати несприятливі умови своєї діяльності ми можемо лише пізнавши й урахувавши всі закони і закономірності, які впливають на процеси та явища, пов'язані з цією діяльністю. Відповідно до різних сфер застосування, а також розглядуваних закономірностей розрізняють різні типи умов (напр. необхідні та достатні, суб'єктивні й об'єктивні, загальні та специфічні тощо).

З категорією «умова» певним чином корелює поняття «фактор» (від лат. *factor* – той, що робить, виготовляє) – чинник, причина, рушійна сила певного процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси. Розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки певних явищ необхідно розглядати їх взаємозв'язки і взаємовідношення, тобто в єдиному контексті Загалом, якщо одне явище викликає інше, то воно є *причиною*; якщо явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого належить, то воно є *фактором*; якщо явище спричиняє існування чи розвиток іншого явища, то воно є *умовою* [90].

На думку О. Е. Жосана, якщо розглядати поняття «умова» як обставину (рос. *обстоятельство*), тоді вона виступає і фактором і причиною процесу (явища). Якщо ж умова постає як становище (рос. *обстановка*), то вона набуває рис матеріальної характеристики об'єктів, явищ. Тобто розглядають окремий або комплексний вплив чинників на певні явища:

$$\underbrace{\Phi = \Pi = Y}_{O} \rightarrow P,$$

де Φ – фактор, Π – причина, Y – умова, O – обставина, P – результат.

$$\left. \begin{array}{l} \Phi \\ \Phi \\ \Phi \end{array} \right\} C = Y \rightarrow P,$$

де Φ – фактор, C – ситуація, Y – умова, P – результат [37, с. 184].

Умова – середовище чи обставини, в яких виникають, існують і розвиваються певні явища або процеси. Її можна описати в термінах конкретної наукової галузі та цілеспрямовано конструювати [16].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей [44]. Як значущі психологічні умови розглядають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності особистості, обставини виховання та навчання, організації навчального та професійного середовища, доступ до культурних

цінностей, стан соціального оточення тощо [62, с. 70]. При цьому дієві умови управління процесом формування та розвитку людини треба шукати не лише зовні, а й у самій особистості. За С. Л. Рубінштейном, зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктні умови, які формує сам індивід [95, с. 251]. Учений вказує на кардинальну проблему причини й умов її дії, потребу розведення зовнішніх і внутрішніх умов. На його думку, виникає необхідність розкрити внутрішню природу, внутрішні зв'язки і залежності та їх відмінність від зовнішніх. Зовнішні умови визначають кінцевий результат не прямо й безпосередньо, а «переломлюючись» через дію внутрішніх умов, власну природу певного об'єкта чи явища (особливості психіки й особистості людини, її внутрішньої та зовнішньої активності). Внутрішні умови виступають як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку, джерела розвитку є в самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні – як обставини [95, с. 289-290].

Тому дії людини є не лише реакцією на зовнішні подразники, а спричинені її внутрішніми настановами, мотивами і потребами [25, с. 454]. Зовнішні та внутрішні умови у процесі розвитку особистості виступають протилежностями, що створюють суперечності як чинник і детермінанту саморуху (за Г. С. Костюком) і саморозвитку (за С. Л. Рубінштейном). У процесі формування особистості внутрішні умови, які є поєднанням спадково-біологічних властивостей і соціально викликаних якостей, стають глибшими, внаслідок чого один і той же зовнішній вплив по-різному діє на різних людей. Таким чином, особистість не лише об'єкт і продукт суспільних відносин, а й активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості, самоусвідомлення, здатний змінити зовнішні впливи [5, с. 270-272].

Виходячи із загального уявлення про сукупну значущість психологічних умов, прийнято визначення психологічного чинника (фактора) як системи збудників, функцій і властивостей, що визначають розвиток і керують ним. У зв'язку з цим низка психологічних досліджень спрямована на виявлення психологічних чинників розвитку особисто-

сті на різних етапах онто- та соціогенезу, визначення їх ролі в цьому процесі, встановлення взаємозв'язків і ступеня узагальненості.

У сучасній педагогічній термінології причини, що впливають на перебіг і результати дидактичного процесу, теж прийнято називати чинниками (факторами). І. П. Підласий застосовує для їх позначення термін «продуктогенні (продуктотвірні) причини», підкреслюючи цим спрямованість на підвищення продуктивності навчання [87, с. 336]. У психолого-педагогічній літературі трапляються різні позначення цих причин – вплив, дія, фактор, змінна, параметр, функціональна одиниця, показник тощо; у зарубіжній дидактиці вживається термін «змінна дидактичного процесу». Вони можуть змінюватися в ході дидактичного процесу, набувати різних значень; інтенсивність їх впливу теж не є постійною. Більшість факторів навчання має складну внутрішню структуру. Їх виділення дозволяє вирішити окремі дидактичні проблеми, однак їх головний сенс, як вважає І. П. Підласий, полягає в можливості виявлення зв'язку кожного фактора з продуктивністю навчання. На його думку, це відкриває шлях до створення наукової теорії, здатної забезпечити діагностування та прогнозування дидактичного процесу на основі знань про вплив кожного окремого фактора та їх загальної сукупності [87, с. 337]. Нам видається, що реалізацію кожного продуктогенного фактора доцільно розглядати в контексті виконання відповідної педагогічної умови. Детальніше розглянемо це питання у третьому розділі.

Психолого-педагогічні дослідження спираються, зазвичай, на філософське тлумачення категорії «умова» як вираження відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може [64], а також на психологічне осмислення умов як причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається розвиток особистості. М. О. Данилов вважає, що предметом методології педагогіки є: самі педагогічні знання, способи їх здобуття, *умови* їх впровадження у практику і визначення предмета педагогіки (курсив наш – А. Л.) [29]. Подібної думки дотримується А. В. Хуторської: «Предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його

перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання» [110, с. 14]. На погляд В. С. Безрукової, педагогічні системи «... формуються для створення сприятливих умов для пед-процесу» [11, с. 104]. До цих умов науковець зараховує, зокрема матеріально-технічні, а також кадрові, правове, просторово-часове та методичне забезпечення [11, с. 185].

На створенні сприятливих умов у дидактичному процесі наголошують у своїх працях Ю. К. Бабанський [76, с. 254-255], М. О. Данилов і М. М. Скаткін [31, с. 8], М. І. Махмутов [63, с. 130], В. Оконь [74, с. 345] та ін. Хоч переважна більшість педагогічних словників та енциклопедій не подає чіткого визначення педагогічних умов, різні аспекти цієї педагогічної категорії відображені в безлічі публікацій, адже, як уже зазначалося, з другої половини, а особливо – з кінця минулого століття, це поняття використовується досить широко. Однак одностайності у визначеннях немає. Проаналізуємо лише деякі з них, на які, зазвичай, спираються дослідники.

Так, О. Ф. Федорова (1970) під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [111]. На думку К. Л. Біктагірова (1973), педагогічні умови – обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці, що забезпечує продуктивне викладання, управління навчальним процесом, а також успішне навчання [15].

Ю. Є. Юцевич (1985) визначає педагогічні умови як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи [119]. Н. Ф. Тализіна (1986) дотримується філософського визначення: «умови – це обставини, від яких залежить наявність чи зміна будь-чого, що зумовлено ними» [107, с. 9]. За М. В. Зверєвою (1987), це змістова характеристика одного чи декількох компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби

навчання і характер взаємин між учителем та учнями [39, с. 29-32]. В. І. Андреев (1988) розглядає педагогічні умови як комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) й організаційні форми навчання і виховання [3]. Ю. К. Бабанський (1989) визначає педагогічні умови як фактори, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [7, с. 97, 115]. У дослідженні Н. М. Яковлевої (1992) педагогічні умови визначаються як сукупності заходів, здатних забезпечити досягнення педагогом професійно-творчого рівня діяльності [121]. За А. Я. Найном (1995), це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [68, с. 44-49]. На думку І. П. Підласого (1996), педагогічні умови сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [86, с. 280].

Щодо впливу на освітній процес В. І. Жернов (1999) розділяє педагогічні умови на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови, на його погляд, виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем і реалізуються через відповідні фактори. Внутрішні умови є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу; це сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань [36, с. 85].

В. М. Манько (2000) визначає педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [59], Н. В. Іпполітова (2000) – як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток [40]. В. І. Андреев (2000) вважає, що педагогічні умови – це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів зміс-

ту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [4, с. 124].

За Б. В. Купріяновим і С. А. Диніною (2001) педагогічні умови дозволяють уточнити закономірності як стійкі зв'язки освітнього процесу [48, с. 101-104]. О. В. Бережнова (2003) під умовами розуміє сутність педагогічних вимог, дотримання яких у процесі навчання дозволяє цілеспрямовано та суттєво змінити його результат [12, с. 38]. І. А. Зязюн, О. М. Пехота та ін. (2003) визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних предметів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [84]. Дослідники на чолі з Р. К. Серьожниковою (2003) подають умови за А. Я. Найном як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [100]. В. А. Семиченко (2004) трактує умови як елемент педагогічної діяльності, що інтегрується в її структуру через «сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційне тло)» [99, с. 315-316].

У «Словнику з освіти і педагогіки» (Москва, 2004) умови – сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [88, с. 36]. Натомість у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (Одеса, 2006) педагогічні умови подаються як обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковується активністю його учасників [102, с. 243]. Є. В. Яковлев та Н. О. Яковлева (2006) широко трактують поняття педагогічних умов як сукупність заходів педагогічного процесу, спрямованих на підвищення його ефективності. Вони вважають, що умови є завжди зовнішніми чинниками [120].

М. М. Фіцула розуміє педагогічні умови як окремий компонент педагогічного процесу, що інтегрує в собі сукупність заходів (об'єктивних можливостей), спрямованих на досягнення мети; середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети, явища [118, с. 398]. «Умова – це те, що має деякий при-

чинний вплив», – уважають автори посібника «Педагогіка вищої школи» (2007) за ред. З. Н. Курлянд [79, с. 320].

В. О. Беліков (2010) приєднується до науковців, які розуміють під педагогічними умовами сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань. Водночас умови ефективного розвитку особистості він трактує як сукупність обставин, в яких воно відбувається, і які визначають наслідки, настання яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. При цьому до обставин відносить: об'єкти навколишньої дійсності; суб'єкти процесу виконання різних видів діяльності; специфіку процесу формування та розвитку активної особистості; засоби, методи і форми організації та реалізації цього процесу [9]. За Є. М. Хриковим (2011), педагогічні умови – це обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку освітнього процесу [109].

У підручнику «Професійна педагогіка» (за ред. С. Я. Батишева, О. М. Новікова; 2010) на основі інноваційної діяльності закладів освіти подано три групи умов їх сталого розвитку: спрямовані на реалізацію ідеї безперервного навчання; підвищення якості освіти; підвищення ефективності освіти [89, с. 313]. З переходом до керованого інноваційного процесу на початку ХХІ ст. створюється цілісна система діяльності зі встановлення режиму сталого розвитку закладу, спрямована, насамперед, на використання з цією метою його внутрішніх ресурсів. Реалізовані при цьому організаційно-педагогічні умови забезпечують мотивацію молоді до вступу та навчання, а підставами для моделювання цілісної діяльності є соціально-педагогічні умови забезпечення невинного розвитку закладу професійної освіти [89, с. 314-315].

Цікавим є підхід О. М. Новікова (2000), який прискіпливо розробив структуру системної теорії розвитку професійної освіти (чотири ідеї, 13 принципів і 41 умова), у якій для реалізації кожного обґрунтованого принципу запропонував декілька умов, побудованих за певною класифікацією з конкретним підґрунтям [72, с. 41; 73]. М. М. Козяр та І. М. Козловська в «Науково-педагогічному словни-

ку» (Львів, 2011) подають умови ефективного функціонування навчального процесу: навчально-матеріальні, навчально-гігієнічні, морально-психологічні [43, с. 202].

Таким чином, виділяють декілька позицій, яких дотримуються вчені щодо поняття «педагогічні умови». Передусім, А. Я. Найн, О. Ф. Федорова, Н. М. Яковлева та ін. під педагогічними умовами відповідно до функціонального підходу розуміють *сукупність об'єктивних можливостей* вирішення поставлених освітніх завдань. Близькою є погляди В. І. Андрєєва, В. І. Жернова, Є. В. Яковлева та Н. О. Яковлевої, які трактують це поняття як *сукупність заходів*, необхідних для освітнього процесу, що сприяють підвищенню його ефективності. Також під умовами розуміють *педагогічні вимоги* (О. В. Бережнова), *правила*, що забезпечують оптимальну педагогічну діяльність (С. Н. Борунова), *обставини*, за яких компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємозв'язку, забезпечують розвиток освітнього процесу (В. О. Беліков, К. Л. Біктагірова, А. В. Семенова, Є. М. Хриков); *сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів* (В. М. Манько, В. М. Полонський), що цілеспрямовано створюються в освітньому середовищі та забезпечують вирішення поставлених педагогічних завдань.

У цих визначеннях, на наш погляд, не простежується зорієнтованість умов на предмет дослідження, не конкретизується їх природа та не уточнюється характер їх впливу. Якщо погодитися з авторами, які стверджують, що умови виконують роль правил, то поняття умов втрачає самостійність і їх можна замінити принципами і приписами, які з них випливають. Загальними недоліками для більшості визначень є те, що вони не пов'язуються з предметом і проблемою дослідження; процеси існування, функціонування і розвитку цього предмета не розглядаються в єдності. Натомість, як слушно стверджує В. О. Беліков, мета виділення умов тісно пов'язана з визначенням предмета дослідження, оскільки важливим аспектом умов є їх зорієнтованість на вирішувану в дослідженні проблему та підпорядкованість цьому завданню [9].

Дещо іншою є позиція дослідників (Ю. К. Бабанський, М. В. Зверева, І. А. Зязюн, Н. В. Іпполітова, І. П. Підласий, О. М. Пехота, В. А. Семиченко, Ю. Е. Юцевич та ін.), котрі пов'язують педагогічні умови з *конструюванням освітньої системи*, в якій вони виступають одним з компонентів (структурних елементів, чинників, обставин). Підтримуючи цю думку, під педагогічними умовами розуміємо сукупність різнопланових (зовнішніх і внутрішніх) соціально-педагогічних і дидактичних чинників і обставин, необхідних і достатніх для виникнення та раціонального стійкого функціонування певної освітньої системи [54, с. 67]. Учені, що займають третю позицію (Б. В. Купріянов, С. А. Диніна та ін.), розуміють педагогічні умови як *одну зі сторін закономірностей процесу навчання*. Безперечно, цей погляд також є доречним, адже будь-яке освітнє явище (педагогічна система) обов'язково й об'єктивно залежить від стану функціонування його частин, компонентів і певних умов – дидактичних, психологічних, соціальних тощо. Наявність залежності між ними фактично і виступає закономірністю. Слушним є твердження, що педагогічні умови є локальним проявом дидактичних закономірностей і принципів, які на них ґрунтуються [109].

У педагогічній науці визначено досить багато закономірностей, і більша частина з них діє лише в разі створення відповідних умов. Наприклад, існує закономірний зв'язок між навчанням і вихованням: навчальна діяльність переважно має виховний характер. При цьому виховний вплив залежить від низки умов, у яких відбувається навчання, а їх опис характеризує часткові прояви цієї закономірності. Інша закономірність вказує на залежність між взаємодією педагога й учня та результатами навчання: навчання не може відбутися, якщо немає взаємозумовленої діяльності учасників освітнього процесу, відсутня їхня єдність. Ще одна закономірність, яка виявляється за певних умов: міцність засвоєння залежить від систематичного прямого та відтермінованого повторення вивченого, його включення до раніше пройденого та нового матеріалу.

У цьому контексті нагадаємо, що створення стрункої та об'єктивної теорії перебігу педагогічного процесу, організованого

на основі дидактичних закономірностей і законів, правил і принципів, вимог і технологій (а отже, і педагогічних умов – *А. Л.*), є одним із першочергових завдань дидактики [33, с. 305].

Всебічний аналіз різних трактувань поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку ознак і положень, важливих для розуміння цього феномена. Зокрема умови:

- є предметом дослідження методології педагогіки (М. О. Данилов, А. В. Хуторський);

- виражають відношення освітньої системи до навколишніх явищ, без яких він існувати не може (Н. В. Кузьміна, І. Т. Фролов);

- розподіляються на зовнішні та внутрішні (В. І. Жернов, Н. В. Іпполітова, В. М. Манько, С. Л. Рубінштейн, В. М. Полонський);

- забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів та явищ (Ю. К. Бабанський, О. В. Бережнова, І. М. Козловська, М. М. Козяр, В. О. Сластьонін, Т. А. Стефановська, Є. В. Яковлев, Н. О. Яковлева та ін.);

- необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (В. І. Андреев, І. А. Зязюн, Н. В. Іпполітова, О. М. Пехота);

- спрямовані на розв'язання освітніх завдань (О. В. Бережнова, В. О. Беліков, В. І. Жернов, А. Я. Найн, О. Ф. Федорова, Н. М. Яковлева та ін.);

- передбачають цілеспрямований добір, конструювання та застосування змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання (В. І. Андреев, Н. М. Борытко, П. І. Підласий);

- поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище (В. І. Андреев, А. О. Вербицький, В. І. Загвязінський, В. М. Манько, В. М. Полонський, О. А. Орлов та ін.);

- забезпечують оптимальне функціонування системи (Ю. К. Бабанський, М. В. Зверева, Н. В. Іпполітова, І. П. Підласий, Ю. Е. Юцевич);

- спрямовані на підтримання всіх чинників, що позитивно впливають на стійкість розвитку (демографічного, педагогічного та економічного) закладу освіти (С. Я. Батишев, О. М. Новіков);

– забезпечують реалізацію закономірностей навчання (Б. В. Курянов, С. А. Диніна) і принципів розвитку освіти (О. М. Новіков, Д. О. Новіков).

Відповідно педагогічні умови:

– є складовим елементом освітньої системи, структурним елементом педагогічної діяльності, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

– відображають сукупність можливостей освітнього середовища (конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, форми, засоби, методи, прийоми, програмно-методичне забезпечення) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення закладу освіти тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

– у їхній структурі присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу;

– належним чином обґрунтована їх реалізація забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує ефективність освітнього процесу [41].

Важлива ознака умов – відношення предмета до навколишньої дійсності (середовище виконання тієї чи іншої діяльності, середовище існування суб'єктів і об'єктів діяльності). Будь-який елемент стає умовою лише в тому випадку, коли досліджуваний предмет набуває якогось відношення з ним. Вплив середовища забезпечує реалізацію функцій, досягнення поставлених цілей і вирішення завдань діяльності [9].

Аналізуючи тематику дисертаційних досліджень з педагогіки, відзначимо, що предмет і мета багатьох із них нині містять педагогічні умови як спеціально сконструйовані (змодельовані) процедури, виконання яких дозволяє вирішити певні педагогічні завдання. Однак, як слушно зауважує Н. С. Михайлова, погляди дослідників стосовно сутності педагогічних умов у дисертаційних роботах теж дуже неоднорідні [65]. Схематично їх можна поділити на три групи.

До першої належать праці, в яких заявлені педагогічні умови мають переважно емпіричний характер, викладені недостатньо чітко, а дослідники часто не відрізняють їх від чинників, вимог до суб'єкта навчання, ресурсного забезпечення, правил реалізації конкретної методики чи технології. Крім того, подекуди до педагогічних умов зараховують усі передумови і вимоги до освіти (у тому числі обставини, які визначає сама особистість), а не лише ті, які можуть бути реалізовані в навчально-виховному процесі, створюються педагогічними працівниками та є продуктом їхньої діяльності.

До другої групи входять роботи, автори яких завдання власного дослідження подають як сукупність педагогічних умов, напр.: уточнення певних педагогічних понять, розроблення моделі досліджуваного процесу, ресурсне (найчастіше навчально-методичне) забезпечення процесу, створення технології, методики тощо. Зауважимо, що ефективна реалізація певної технології може розглядатися як один з компонентів педагогічних умов, адже технологія навчання – продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів (студентів) і вчителя (викладача) [33, с. 906]. Однак умови – значно ширше поняття, яке не зводиться до чисто методичних аспектів.

У роботах третьої групи педагогічні умови дослідники виділяють шляхом моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування (розвиток, становлення, підготовку та ін.) особистості. Цей підхід видається найбільш оптимальним, оскільки дозволяє пов'язати сутнісні характеристики суб'єктів навчання, сучасні концептуальні засади і технологічні підходи до процесів їхнього формування та розвитку. У цих дослідженнях, зазвичай, підкреслюється спрямованість педагогічних умов на вирішення певного кола освітніх завдань [65], а самі умови є придатними для реалізації.

В якості педагогічних умов науковці часто пропонують завдання педагогічної діяльності. Однак, як слушно відзначає Є. М. Хриков, від створення педагогічних умов лише залежить реалізація поставлених цілей і завдань. Тому положення, які описують педагогічні

завдання, не можуть обґрунтовуватись як педагогічні умови. Варто розуміти, що «умови створюють, а цілі та завдання – реалізують», досягають [109].

При цьому повною мірою повинно усвідомлюватися та враховуватися неможливість вирішення проблеми шляхом створення якоїсь однієї умови. У реальній педагогічній практиці будь-яка умова завжди виступає в сукупності з іншими, тому, як правило, діє група педагогічних умов. Більшість учених сьогодні вважає, що освітня діяльність має забезпечуватися цілим комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи. Зокрема, під комплексом педагогічних умов формування особистості розуміють сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних обставин процесу навчання, які є результатом планомірного добору, конструювання та застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [4, с. 124; 18, с. 6]. Основними сутнісними характеристиками комплексу педагогічних умов є сукупність зовнішніх об'єктів, обставин освітнього середовища та внутрішніх особливостей (станів, якостей) освітнього процесу [92]. Наприклад, комплекс умов ефективності професійної діяльності можна виділити з урахуванням впливу [9]:

- соціального середовища, у складі якої реалізується професійна діяльність;
- особливостей професійної діяльності;
- комплексу якостей особистості, які забезпечують її професійну активність.

Обґрунтовуючи умови, важливо виділити необхідні та достатні. Цей поділ має досить умовний характер. Необхідними, за твердженням В. О. Белікова, доцільно вважати ті умови, які вже виділялися, розглядалися щодо досліджуваного предмета, але які не забезпечили повного вирішення поставленої проблеми. Без цих умов проблема не може бути вирішена, але їх недостатньо, щоб розв'язати її максимально ефективно. Виділяючи необхідні умови, ми забезпечуємо наступність діяльності різних дослідників щодо

вирішення проблеми, на різних етапах, різними підходами. Далі теоретичним та експериментальним шляхом розширюємо комплекс необхідних педагогічних умов тими чинниками, від яких залежить максимально повне розв'язання поставленої проблеми. У випадку успішної апробації ці умови можуть бути визначені вже як достатні для обраної проблеми дослідження [9].

А. Я. Найн пропонує розглядати як умови, що забезпечують ефективність досягнення освітніх цілей, «концепцію планованого результату освіти, яка втілена в освітніх стандартах і є конкретизованим описом глобальної мети освіти, що відображає ціннісні орієнтації учнів, поєднані з ціннісними орієнтирами суспільства, вимогами до випускників і педагогів, здатних її реалізувати; структуру й зміст професійної освіти, що є основою освітнього процесу, поза якою досягнення цілей освіти прийме хаотичний, стихійний характер, а сам освітній процес стане багато в чому недіагностованим: технології педагогічного процесу, які будуть сприяти приведенню в дію механізмів, що забезпечують реалізацію концепції планованого результату освіти, додадуть структурі освітнього процесу функціонального характеру, забезпечать формування необхідних знань, умінь і навичок, відображених у змісті освіти» [69, с. 8].

Звернувшись ще раз до методологічних основ поняття «умова», зауважимо, що воно не повністю тотожне із часто вживаними для його конкретизації поняттями «середовище», «обставини», «ситуація», «оточення». По-перше, вони відображають повну сукупність об'єктів, що оточують розглядуваний об'єкт, у т. ч. випадкові, індивідуальні, що не мають ніякого впливу на нього. По-друге, ці поняття відтворюють лише ті обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта, тоді як до умов належать також і внутрішні характеристики самого об'єкта [113]. Педагогічні умови не можна зводити лише до зовнішніх обставин, становища, сукупності об'єктів, що впливають на процес навчання, оскільки освіта особистості становить єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища [4; 9, с. 71; 18, с. 14]. Тому педагогічні умови ефективного навчання (професійної підготовки) мають враховувати сукуп-

ність зовнішніх обставин і внутрішніх аспектів навчально-виховного процесу, а також внутрішніх, суб'єктних особливостей особистості учня (студента).

Зрозуміло, що ефективність становлення особистості у процесі навчання слід шукати з урахуванням впливу: освітнього (у випадку підготовки фахівців – квазіпрофесійного) середовища; оточення, навколишніх об'єктів, які взаємодіють з учнем (студентом); сукупності соціально значущих якостей особистості тощо [8].

Якщо, розвиваючи думку Б. В. Купріянова [47], розглянути п'ять відправних точок організації освітнього процесу до умов ефективного здійснення професійної підготовки, вони виглядатимуть так:

- 1) *ресурсне забезпечення* (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо);
- 2) *обставини* (зміст, методи, технології навчання тощо) *та середовище* (освітнє, інформаційно-освітнє) навчального процесу;
- 3) *позиція педагога* щодо організації та управління навчанням;
- 4) *ставлення учнів (студентів)* до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, включеність у навчання тощо);
- 5) *спрямованість на особистість* учня (студента) як центральну фігуру навчання та виховання.

Проаналізуємо елементи цього комплексу в контексті взаємозв'язку дидактичних принципів, педагогічних умов і педагогічних дій.

- **Ресурсне забезпечення.** Реалізація педагогічних умов передбачає, передусім, технічну та науково-методичну оснащеність навчального процесу. Оскільки необхідною умовою підготовки і реалізації будь-якої справи є наявність потрібних для її здійснення засобів і ресурсів, безперечно, вони є важливою передумовою освітньої діяльності. В основі ресурсного забезпечення лежить принцип доцільності, який полягає у співвіднесенні потреб освітньої системи і можливостей суспільства їх задовольнити. Раціональне забезпечення ефективної діяльності учнів (студентів) і педагогів вимагає актуалізації наявних ресурсів, з'ясування необхідних і потенційно значущих (інформаційні, матеріально-технічні, методичні, кадрові), визначення їх кількості та якості та поетапного впровадження у практику.

- Обставини і середовище. Як і ресурсне забезпечення, зміст, методи, технології та освітнє середовище навчального процесу спрямовані на розвиток суб'єктів навчання та враховують специфіку певної освітньої галузі. Визначальним для них є принцип цілеспрямованості (вихідним пунктом планування є необхідність досягнення головної мети), який відображає систему зовнішніх орієнтирів і норм, котрі задають суб'єктам педагогічної взаємодії освітні цілі, модель випускника та, відповідно, завдання щодо реалізації змісту, проектування й організації методики навчання, а також межі та структуру освітнього середовища.

Деякі дослідники вважають, що освітнє середовище – це власне і є сукупність умов, організованих адміністрацією закладу, педагогічним колективом за участі учнів (студентів), батьків і громадськості з метою створення оптимальних можливостей для всебічного розвитку особистості учнів і студентів, а також зростання педагогічних працівників. Кожна умова може розглядатися як складова (ресурс) освітнього середовища. Структурно-змістовий аналіз дозволяє виділити, відповідно до основних сфер освітнього середовища (предметної, просторової, організаційно-сислової, соціально-психологічної), декілька груп цих ресурсів з різними характеристиками [70].

Для планування й ефективної реалізації навчального процесу у відповідному спеціально спроектованому внутрішньому освітньому середовищі у взаємодії із зовнішнім середовищем закладу освіти та єдиним інформаційно-освітнім простором важливою є організаційно-управлінська діяльність. Організаційно-управлінські функції на державному та регіональному рівнях здійснюють органи управління освітою, на рівні закладу – його адміністрація, однак організаційними питаннями щоденно займаються всі педагоги, управляючи навчальним процесом. В основі цих функцій лежить принцип цілепокладання, що виявляється в постановці генеральної мети і сукупності цілей (дерева цілей) відповідно до призначення освітньої системи, концептуальних засад і характеру розв'язуваних педагогічних завдань, а також їх реалізації найбільш рентабельними засоба-

ми. Надзвичайно важливими для управління освітою є принципи єдиноначальності та делегування повноважень.

- **Позиція педагога.** Реалізація будь-якої освітньої інновації потребує, передусім, осмислення кожним педагогом її концептуальних засад, ціннісних установок, когнітивних та організаційно-методичних аспектів, тому перебуває в безпосередній залежності від рівня підготовки педагогічних кадрів закладу. Це стосується й ефективного використання ресурсного забезпечення, і створення раціональних обставин, належного освітнього середовища. Позиція педагога є результатом його самовизначення щодо прийняття потреби інноваційної освітньої діяльності, відображає ставлення до цієї діяльності, усвідомлення відповідальності за якість навчання, методологічну та рефлексивну культуру, тобто готовність до реалізації складних педагогічних завдань. Така позиція педагога гарантує прийняття науково обґрунтованих рішень на основі сучасних педагогічних концепцій, дидактичних закономірностей і принципів і свідчить про рівень його педагогічної майстерності.

- **Ставлення учнів (студентів).** Ефективність навчання визначає низка обставин, пов'язаних з особистісною сферою: мотивацією та ціннісно-сисловою позицією щодо освіти (наявністю стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб та устремлінь), вольовими якостями, досвідом виконання самостійної роботи, навичками самоорганізації, рефлексивними здібностями тощо. При цьому в освітньому процесі відбувається становлення, формування та подальший розвиток особистісних якостей людини.

- **Спрямованість на особистість.** Це, передусім, гуманістична спрямованість навчання, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків [80, с. 30-31]. Спрямованість навчання на особистість відображена в теорії розвивального навчання та розвитку творчих здібностей. Особистісно орієнтована скерованість навчання передбачає врахування принципів: самоактуалізації, індивідуалізації, природовідповідності, суб'єктності вибору, творчості й успіху, довіри і підтримки тощо.

Слід зважати на те, що запропонований комплекс педагогічних умов може стосуватися як стратегії розвитку певної ланки освіти (загальної чи професійної) в цілому, так й освітньої системи певного закладу освіти. Однак він є достатньо універсальним і може застосовуватися для проектування технології формування окремих складових компетентності майбутніх фахівців у процесі загальнонаукової, загальнопрофесійної та професійно орієнтованої (теоретичної і практичної) підготовки в закладах різних типів і рівнів.

Успішність виділення умов залежить від:

- 1) чіткості визначення кінцевої мети і результату, який повинен бути досягнутий;
- 2) врахування, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації;
- 3) усвідомлення, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати лише за певного комплексу необхідних і достатніх умов [121, с. 65].

Стосовно другого пункту слід пояснити, що педагогічні умови як один з компонентів освітньої системи відображають реалізовані можливості (реалізований потенціал) освітнього середовища, які впливають на всі аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. До цього додамо, що обґрунтовані умови мають бути не чисто декларативними, а надаватися до впровадження та використання, такими, які, за висловом П. І. Сікорського, можна «дати в руки будь-якому педагогові», а також проконтролювати їх застосування.

Погоджуємося з В. О. Беліковим, який вважає, що будь-яка спроба дати чітке визначення поняття педагогічних умов у одному реченні приречена на невдачу. Складність і багатоаспектність цього поняття потребує перерахування його ознак, а в кожному окремому випадку має бути виконана конкретизація досліджуваних умов [9].

Таким чином, виявлення сутнісних характеристик педагогічних умов дозволяє нам стверджувати, що в науково-педагогічних дослідженнях умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, навчання та роз-

витку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження кращого педагогічного досвіду.

Педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу освіти відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, базових кваліфікацій, ключових, загальних і професійних компетентностей. Це визначення можна взяти за основу, оскільки воно має узагальнений інтегрований характер, вказує на функціональне призначення умов і відображає їх науково-педагогічну сутність.

Упровадження педагогічних умов розглядають як суттєвий, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований, вплив на перебіг навчально-виховного процесу, який передбачає, але ще не гарантує певний результат цього процесу. Педагогічна умова спеціально планується, створюється, штучно вбудовується педагогом (педагогічним колективом) в об'єктивну реальність із метою вплинути на хід навчання, проте не передбачає жорстокої причинної детермінованості результату [16, с. 119]. Тобто педагогічні умови потребують постійного коригування й удосконалення. При цьому співвіднесені з освітньою діяльністю педагогічні умови інваріантні щодо поставленої педагогічної мети [21, с. 143-144]. Є підстави для твердження, що педагогічні умови доцільно розглядати як структурну оболонку педагогічних моделей і технологій; дотримання педагогічних умов дає змогу реалізувати на практиці необхідні компоненти технології [28; 98, с. 92].

Погоджуємося, що створення педагогічних умов – це, по суті, планомірна робота з уточнення закономірностей і принципів освіт-

нього процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (Б. В. Купріянов, С. А. Диніна та ін.) [48, с. 101-104]. Стосовно професійної школи реалізація педагогічних умов розглядається як складова інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців, що забезпечує виконання Державних стандартів освіти [66]. При цьому важливо зазначити, що держава, її інституції зобов'язані конституювати, унормувати і забезпечити закладам освіти економічні, правові й організаційні умови для досягнення задекларованих на законодавчому рівні навчально-виховних цілей освітньої системи [33, с. 896].

Щоб забезпечити доцільність і дієвість певного освітнього процесу, явища чи системи, педагогічні умови мають відповідати таким ознакам:

- практична, нормативна спрямованість на організацію певного виду освітньої діяльності, зростання її ефективності;
- підвищення ймовірності досягнення якісних результатів освітнього процесу;
- поєднання емпіричних і теоретичних процедур наукового пошуку;
- узгодженість із педагогічними закономірностями і принципами;
- відповідність вимогам наукової новизни;
- чітко визначений локальний характер застосування [109, с. 15].

Визначившись на дефінітивному рівні з поняттям «педагогічна умова», перейдемо до їх детального аналізу.

ТИПОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

У педагогічному сенсі постановка мети виділення умов тісно пов'язана з визначенням предмета дослідження. Ураховуючи це в більшості випадків мова повинна йти про умови виконання учасниками освіти певних дій (заходів), спрямованих на розв'язання певної проблеми. Таким чином, важливий аспект умов – їх орієнтованість на вирішувану в дослідженні проблему (проблеми).

У психолого-педагогічній літературі виділено велику кількість різних умов, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу, інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності. Їх різноманіття пояснюється відмінностями в постановці цілей і завдань конкретного дослідження, змінами вимог суспільства до підготовки учнів і студентів та іншими обставинами [6]. Обґрунтування умов передбачає їх співвіднесення з педагогічною дійсністю, точніше, суб'єктивним відображенням складових педагогічної реальності в інтерпретації дослідника, тому існують різні класифікації педагогічних умов. Спираючись на різні ознаки, науковці виділяють різні типи (групи) умов. Деякі науковці (О. В. Галкіна, Н. В. Іпполітова, Н. С. Михайлова, Н. С. Стерхова та ін.) присвятили спеціальні дослідження класифікації та типології педагогічних умов [21; 41; 65].

Повний перелік умов будь-якої діяльності подає О. М. Новіков. На його погляд, інваріантною є така сукупність груп умов: мотиваційні, кадрові, матеріально-технічні, науково-методичні, фінансові, організаційні, нормативно-правові, інформаційні. Вони, зазвичай, відносяться до зовнішнього середовища, і в той же час можуть входити до складу самої діяльності, враховуючи можливості активного впливу суб'єкта на створення умов своєї діяльності. У кожному конкретному випадку ці групи умов мають свою специфіку [71, с. 34].

Підставою для визначення типу педагогічних умов є різні аспекти і характеристики досліджуваного (зумовленого) освітнього об'єкта чи явища, зокрема його структура [65]. Передусім, серед умов доцільно виділити: необхідні, достатні та їх підвиди (необхідні

та достатні; необхідні, але недостатні; достатні, але не необхідні; не необхідні та недостатні), а також надлишкові. Для прикладу, В. Г. Кремень звертає увагу на те, що «Державні стандарти, навчальні програми, підручники і засоби навчання, якими б досконаліми вони не були, – це лише необхідна, але недостатня умова для підвищення якості освіти. Теорія й практика свідчать, що найвагоміших результатів у навчальній діяльності можна досягти лише за гармонійного застосування різних методів, форм і засобів навчання, у тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій» [46, с. 8].

Розглядаючи проблеми організації наукових досліджень на основі законів логіки, В. Ф. Берков вказує на правомірність використання терміна «умова» лише в контексті «зумовленості» (залежності від певних причин) та підкреслює необхідність чіткого визначення достатніх і необхідних умов: «Вирішення проблеми зумовленості одних предметів іншими зводиться до елімінації (...) умов, які не є достатніми і необхідними»* [13, с. 109]. Разом з іншими дослідниками погоджуємося, що цю позицію доцільно прийняти як критеріальну основу для обґрунтування умов досліджуваного явища. Тобто доцільність виокремлення тих чи інших педагогічних умов визначає їх необхідність і достатність [65]. У деяких випадках науковці наголошують, що умови є саме необхідні [101, с. 9-14].

В. П. Бех та І. В. Малик акцентують увагу на різниці між умовами виникнення (формування) й умовами вирішення освітніх проблем. Очевидно, що перші передують другим. Але дослідження значно ускладнюється через те, що: деякі явища можуть детермінувати виникнення проблеми, а в подальшому слугувати умовою її вирішення; інші ж явища, утворивши проблему, припиняють своє існування взагалі або як умова даної проблеми зокрема. Це означає, що умови вирішення проблем складаються з двох частин: з частини попередніх умов, тобто умов, які визначають проблему і нових умов, що забезпечують її вирішення [10, с. 86-87].

* Елімінавання (лат. *eliminare* – виганяти, видаляти) – виключення з розгляду в процесі аналізу, розрахунку та контролю ознак, чинників або показників, явно не пов'язаних із досліджуваним процесом, явищем.

Умови виникнення проблеми є необхідні та недостатні, а умови вирішення – необхідні та достатні. У ході перетворення перших у другі виникають недостатні додаткові умови, посилюється детермінація проблеми. Деякі умови вирішення освітніх проблем можуть вибиратись на альтернативній основі, коли за певних обставин для розв'язання однієї й тієї ж проблеми можуть бути дієвими різні умови. Буває й так, що для вирішення проблеми можна використати не чітко визначені, а різні, взаємозамінні засоби. Інакше кажучи, існує певний діапазон різних засобів вирішення проблем [10, с. 87].

Ю. К. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [76]. Зовнішні умови – це, фактично, об'єктивні чинники, які викликають (зумовлюють) появу нової складової освітнього процесу. Інакше кажучи, це передумови, з яких закономірно випливають нові ідеї щодо вдосконалення навчання. Дослідникам доцільно виокремлювати зовнішні умови, а з них – ті, на які можна впливати (які є керованими) [41].

Звернемо увагу на об'єктивні та суб'єктивні, а також суб'єктивні** умови.

Об'єктивні умови, які забезпечують функціонування (чи розвиток, підвищення ефективності) педагогічної системи, включають нормативно-правову базу освітньої галузі, засоби подання навчальної інформації, науково-методичне забезпечення тощо. Об'єктивні умови розрізняють за ступенем і силою впливу на формування та розвиток окремої особистості, колективів, соціальних груп, спільнот. Механізм дії об'єктивних чинників розпочинається з їх впливу на мету і завдання функціонування закладів і системи освіти загалом.

** Об'єктивний – який існує поза людською свідомістю і незалежно від неї; незалежний від волі, бажань людини. Об'єктивний – стос. до об'єкта.

Суб'єктивний – пов'язаний з діями суб'єкта; який відображає думки, переживання і т. ін. тільки даного суб'єкта; особистий, індивідуальний; упереджений, не об'єктивний. Суб'єктивний – стос. до суб'єкта.

лом. Цей вплив нерівнозначний і залежить від багатьох аспектів, передусім від специфіки закладу освіти.

Суб'єктивні (суб'єктні) умови, які впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціал суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів, провідних концепцій і принципів освіти тощо. Вплив суб'єктивних умов на освітню діяльність відбувається опосередковано, через психологію особистості, соціальної групи, колективу закладу освіти, де відбувається формування особистості. Поняття «суб'єктивний чинник» в освіті найчастіше ототожнюється з «суб'єктом діяльності», тобто педагогічним працівником, тому вважається, що суб'єктивні умови в освітній діяльності – це цілеспрямована діяльність педагогів з певною метою. Однак О. К. Ульодов вважає, що «...суб'єктивний фактор – не просто свідомо діяльність, його не можна ототожнювати зі свідомою діяльністю; і це не суб'єкт діяльності. Суб'єктивний фактор – це якості суб'єкта, які виявляються в діяльності» [108, с. 32].

Освітній процес часто розглядають як діяльність двох взаємоспрямованих сторін: суб'єкта (педагогічних працівників) й об'єкта (знання, вміння, навички, якості, погляди, характер тощо учнів, студентів, слухачів). У процесі взаємодії відбувається взаємовплив: суб'єкти передають свої думки, відношення, оцінки, почуття об'єкта, а об'єкт, у свою чергу, передає суб'єктові своє ставлення до того, що він сприймає, виражає настрої, почуття. У зв'язку в цим основними характеристиками освітньої діяльності є: спонукально-мотиваційна складова (потреба – мотив – ціль); навчально-пізнавальна діяльність; відповідність діяльності її мотивам; результати діяльності, що характеризуються плануванням, структурованістю, цілеспрямованістю (доцільністю), предметом діяльності, заснованим на задоволенні потреб учнів, студентів і зміні їхньої свідомості. Тому реальну картину впливу суб'єктивних умов на освітню діяльність можна скласти, проаналізувавши найбільш характерні риси самореалізації особистості у процесі навчання, з'ясувавши зміст, форми, методи й інші важливі аспекти участі

особистості в навчально-пізнавальній діяльності, мотиви цієї діяльності, ступінь задоволення нею, міру включеності особистості в навчально-виховний процес.

Сучасні дослідження в галузі психології та гуманістичної педагогіки роблять акцент на цінності особистості, пріоритет її потреб. Звідси виникають завдання побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчальному процесі (у взаємодії учня і педагога та учнів між собою). Суб'єктивними дидактичними умовами пізнавальної діяльності А. І. Дьомін вважає такі, що визначають підготовленість до свідомого вивчення навчального матеріалу [32]. Вони визначаються багатьма чинниками, які доцільно звести до таких основних груп:

- за особистим ставленням до навчання загалом;
- за інтересом до оволодіння новими знаннями, до процесу пізнавальної діяльності;
- за особистісними якостями;
- за рівнем аперцепції у сприйманні змісту, що викладається [30].

У науково-педагогічній літературі простежуються полярні погляди на приналежність педагогічних умов. Одні ототожнюють внутрішні умови із суб'єктивними (С. Л. Рубінштейн), які формує сам індивід, а зовнішні – з об'єктивними (Н. В. Іпполітова), інші поділяють об'єктивні умови на зовнішні та внутрішні, виокремлюючи суб'єктивні (А. І. Дьомін); водночас учнів і студентів відносять як до об'єктів, так і до суб'єктів освітньої діяльності. Пояснюється це неоднаковими завданнями, які ставлять перед собою дослідники, і, відповідно, різною метою запропонованих педагогічних умов: підвищення якості підготовки особистості чи підвищення ефективності навчання, забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків і розвиток освітньої системи (хоча її основним завданням, власне, теж є формування особистості). Деякі неточності пов'язані також із багатозначністю понять «об'єктивний» і «суб'єктивний». Тому В. І. Загвязінський веде мову про зовнішні та внутрішні обставини науково-педагогічного пошуку; Ю. К. Бабанський – про зовнішні та внутрішні умови функціонування педагогічної системи; Н. І. Конюхов – про сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середови-

ща; А. О. Вербицький і В. М. Манько – про сукупність внутрішніх особливостей особистості (параметрів) і зовнішніх обставин (характеристик функціонування) навчального процесу; Н. В. Іпполітова – про сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів освітньої системи; В. М. Полонський – про сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів на формування особистості тощо.

Ми вважаємо, що педагогічні умови детерміновані* областю впроваджуваних заходів (освітніх інновацій), і в цьому сенсі *процесуальні умови* сприяють реалізації та ефективності комплексу процесів, що здійснюються в освітній системі, та її загальному розвитку і поділяються на *зовнішні, об'єктивні* (суспільні, соціально-культурні, нормативно-правові, природно-географічні, навчально-виробничі, організації навколишнього середовища тощо) та *внутрішні* (фінансово-матеріальні, санітарно-гігієнічні, науково-методичні, навчально-методичні, процесуально-змістові, організаційно-технологічні тощо). До *особистісних (суб'єктних) умов*, які спрямовані на підвищення індивідуальних якостей і властивостей суб'єктів освітнього процесу, належать умови розвитку особистості педагога (відображають готовність і потенціал педагогічних працівників, якість їхньої діяльності, рівень узгодженості дій, ступінь застосування провідних концепцій і принципів освіти тощо) та умови розвитку особистості учня, студента, слухача (відображають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності, особистісні параметри – психологічні, морально-психологічні, естетичні тощо).

За ключовою ідеєю (здумом) розрізняють концептуальні, інструментальні й організаційно-проектувальні умови. За основною метою – умови функціонування (можливості реалізації, виконання) освітньої діяльності чи навчально-виховного процесу, спрямовані

* Детермінованість (від лат. *determinans* – визначальний) – визначеність. Під детермінованістю процесів розуміють їх однозначну зумовленість.

на вирішення проблеми; умови забезпечення (підвищення) ефективності освітньої діяльності чи навчально-виховного процесу; умови розвитку освітньої діяльності чи навчально-виховного процесу. Їх сукупність забезпечує, відповідно, можливість функціонування, підвищення ефективності або розвитку освітньої системи.

На думку А. О. Лігоцького, доцільно виділити три групи умов:

1) *ресурси* (матеріальні, трудові, часу, енергетичні, фінансові) – визначають потенційні можливості досягнення запланованих кінцевих результатів, тобто цілей;

2) *вимоги* – ставляться до властивостей системи і результатів її функціонування;

3) *зовнішні обставини* – здебільшого характеризують середовище, в якому проявляються властивості системи, причому задаються лише характеристики, які впливають на результати функціонування системи [57, с. 34-36].

О. Ф. Піралова так групує умови, які дозволяють оптимізувати навчання [81]:

– матеріально-технічні (обов'язкові, можливі та специфічні);

– інформаційно-технологічні (інформація може бути локальною, внутрішньогалузевою та зовнішньою);

– психолого-адаптаційні.

Виходячи з педагогічної практики, О. В. Галкіна подає дещо іншу інтерпретацію, виділяючи умови-передумови (попередні умови здійснення інновацій), умови-обставини (орієнтують на реалізацію певної діяльності), умови-вимоги (регулюють педагогічну діяльність), які є зовнішніми стосовно процесу цілеспрямованої діяльності суб'єктів освітньої системи [21, с. 138-139]. Умови-вимоги можна поділити на «навчально-матеріальні (навчальні приміщення, наочні допомоги, дидактичний матеріал, технічні засоби тощо), навчально-гігієнічні (оптимальний світловий, повітряний, температурний режим), морально-психологічні (моральний комфорт у колективі, дотримання норм педагогічної етики, такту в спілкуванні з учнями і колегами)» [43, с. 202]. Обґрунтування будь-якої педагогічної умови з метою вдосконалення певної освітньої дійсності

потребує конкретного визначення, на що спрямовуватиметься увага та зусилля дослідників на кожному етапі роботи. Напр., за поданою вище класифікацією:

– попередні умови (передумови) певної інноваційної діяльності педагогів і / або навчальної діяльності учнів (студентів) зорієнтовані на ефективне ресурсне забезпечення суб'єктів навчання – матеріально-технічні, інформаційні, навчально-методичні, кадрові тощо ресурси, що уможливають досягнення визначених освітніх завдань;

– умови, що орієнтують педагогів і / або учнів (студентів) на реалізацію певної діяльності (умови-обставини), спрямовані на вдосконалення системи нормативної документації освітнього процесу: плани, положення, інструкції, порядки, показники тощо, які забезпечують досягнення освітніх завдань;

– умови, реалізовані на етапі контролю та корекції певної діяльності педагогів і / або учнів, студентів (умови-вимоги), передусім визначають контрольно-регулятивні дії педагогів і / або учнів (студентів) у освітньому процесі – методики (технології) здійснення контрольно-аналітичної та коригувальної діяльності, які гарантують досягнення освітніх завдань [21, с. 139-140]. Вважаємо, що ця класифікація значною мірою відображає етапи, послідовність і наступність упровадження педагогічних інновацій.

Педагогічні умови поділяють також за функціями: мотиваційні, мотиваційно-цільові, змістові, процесуально-змістові, операційні, організаційно-технологічні, суб'єктно орієнтовані тощо. Такий розподіл педагогічних умов вважаємо доречним, оскільки він дає змогу дослідникам і педагогам-практикам чітко визначити функції, завдання та предметне поле виділених умов і зосередитися на їх виконанні.

За ієрархією складових педагогічні умови бувають лінійними (перелік, сукупність, поєднання), однорівневими (композиція, комплекс, система) та багаторівневими, коли кожна з умов розглядають як комплекс або систему взаємопов'язаних чинників. За рівнем впливу виділяють часткові (специфічні), загальні та метаумови, які

сприяють функціонуванню та розвитку педагогічних явищ. Метаумови (найбільш узагальнені) визначають ефективність освітньої системи в цілому. Загальні умови визначають ефективність чи можливість здійснення певної групи близьких освітніх процесів чи педагогічних явищ (соціальних, національних, економічних, географічних, культурних тощо). Часткові або специфічні умови характеризують конкретне педагогічне явище (соціально-демографічні особливості контингенту, розташування закладу освіти, фінансово-матеріальне забезпечення, оснащення навчально-виховного процесу, виховні можливості навколишнього середовища тощо).

Важливими для конкретного дослідження ознаками класифікації педагогічних умов є специфічні особливості предмета дослідження (процесу, явища, системи), які визначають конкретну спрямованість умов: дидактичні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні тощо. Стосовно дидактичних і психолого-педагогічних умов у якості зовнішніх і внутрішніх розглядатимуться одні аспекти, а стосовно організаційно-педагогічних і соціально-педагогічних – інші. Специфіка досліджуваного педагогічного явища дозволяє конкретизувати педагогічні умови, наповнити їх певним змістом.

Оскільки, як бачимо, подані вище різноманітні групування не відповідають класичним принципам класифікації, яка має призводити до виділення системи супідрядних імен з чітким обсягом [13], доцільно говорити не про класифікацію, а про типологію педагогічних умов. Творчо використавши роботи попередників, передусім Н. С. Михайлової [65], пропонуємо власну типологію за дев'ятьма ключовими показниками (табл. 1).

Відзначимо, що подана типологія не досконала і не може бути повністю довершена через багатоаспектність родового поняття, а також неоднозначність і перетинання окремих класифікаційних критеріїв. Наприклад, метаумови, зазвичай, виражаються за допомогою певних закономірностей і принципів, тому вони найчастіше є концептуальними і багаторівневими; загальні умови, зазвичай (але не завжди), – організаційно-проектувальні, а часткові – інструментальні тощо.

Таблиця 1 – Загальна типологія поняття «педагогічні умови»

Показник	Критерій	Типи та підтипи педагогічних умов
1. Доцільність	Ступінь вирішення проблеми	Необхідні та достатні Необхідні та недостатні Надлишкові та ін.
2. Процесуально-особистісна детермінованість	Область інновації	Процесуальні Особистісні (суб'єктивні)
3. Сутність	Ключова ідея інновації	Концептуальні Інструментальні
4. Призначеність	Мета інновації	Організаційно-проектувальні Умови функціонування (можливості виконання) діяльності чи процесу Умови забезпечення ефективності діяльності чи процесу Умови розвитку діяльності чи процесу
5. Послідовність	Етап реалізації інновації	Передумови (умови-ресурси) – попередні умови здійснення інновацій Умови-обставини, що орієнтують на реалізацію певної діяльності Умови-вимоги, які регулюють і коригують інноваційну діяльність
6. Спрямованість	Предметне поле та функції умов	Мотиваційно-цільові, мотиваційні, орієнтаційно-стимулювальні тощо Процесуально-змістові, інформаційно-освітні, процесуальні тощо Організаційно-технологічні, організаційні, операційні, організаційно-управлінські тощо Суб'єктно орієнтовані, особистісно спрямовані, суб'єктно-особистісні тощо
7. Структурованість	Ієрархія складових	Лінійні: перелік, сукупність, поєднання Однорівневі: композиція, комплекс, система Багаторівневі (кожна є комплексом або системою)
8. Значимість	Рівень впливу (потенціал) умов	Метаумови Загальні умови Часткові або специфічні умови
9. Конкретизованість	Об'єкт і предмет дослідження	Дидактичні, психолого-педагогічні Організаційно-педагогічні, організаційно-методичні Соціально-педагогічні тощо

Перерахування всього, що відповідає ознакам доцільності, призводить до того, що в перелік умов включають нерівнозначні за значущістю та складністю, різні за формулюванням (а головне – впливом) чинники й обставини. Переважно вони загального характеру. Однак є спроби викладення педагогічних умов у формі правил або принципів. Педагоги-практики у формулювання умов закладають процеси: розроблення, забезпечення, супровід, підтримка тощо. Лише подекуди дослідники обґрунтовують умови, кожна з яких є системою. Підтримуємо думку, що саме такий підхід дає змогу враховувати всю складність і багатовимірність педагогічних явищ [65].

Отже, питання про класифікацію педагогічних умов залишатиметься відкритим, доки науковці по-різному розумітимуть суть цієї категорії. Однак запропонована типологія дозволяє зорієнтуватися практично в усьому діапазоні найбільш розповсюджених у науковій літературі варіацій трактування та використання цього поняття. Наголосимо, що, здійснюючи науковий аналіз педагогічної системи або конкретного аспекту освітнього процесу й обґрунтовуючи певні педагогічні умови, дослідник має дотримуватися рядопокладення* групи умов, виокремлених за певною ознакою, тобто розміщувати рівнозначні умови в логічно послідовному ланцюжку [41; 48].

Реалізація педагогічних умов у широкому розумінні цього поняття має на меті забезпечення як організаційно-педагогічного, так і психолого-педагогічного супроводу навчання [98, с. 92]. У педагогічних дослідженнях, зазвичай, висвітлюються загальнопедагогічний або організаційно-управлінський аспекти поняття «умови». Предметом, стосовно якого вони розглядаються, є різноманітні процеси навчання, виховання, освіти і розвитку особистості. Контекст досліджуваного предмета потребує виділення в певних випадках психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних та інших умов. Найчастіше серед педагогічних умов розрізняють такі [41]:

* Рядопокладення (лат. *juxtapositio*) – розташування (побудова) в єдиному логічно послідовному ряді («зіставлення» на противагу супідрядності); також (у контексті) – «послідовно описуючи...», тобто одне за іншим, у взаємозв'язку з попереднім і наступним.

- *Дидактичні умови*, які є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей.

- *Психолого-педагогічні умови* – цілеспрямовано створені обставини (освітнє середовище), в яких забезпечена взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників (відносин, засобів та ін.), що дозволяють ефективно здійснювати навчальну та виховну роботу, спрямовану на формування необхідних компетентностей і якостей особистості та розвиток відповідних аспектів педагогічної системи.

- *Організаційно-педагогічні умови* є сукупністю спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуальної складової освітньої системи та якість навчання (професійної підготовки).

- *Соціально-педагогічні умови* – сукупність процесів і відносин, необхідних для виникнення, існування (забезпечення) або покращення соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору, засвоєння соціокультурного досвіду і самореалізації в суспільстві з метою ефективного навчання та подальшої професійної діяльності.

Охарактеризуємо їх більш детально.

Дидактичні умови традиційно визначають як наявність таких обставин, в яких, по-перше, враховані реальні можливості навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих можливостей у напрямі цілей навчання, по-третє, певним чином відібрані, збудовані та використані елементи змісту, методи (прийоми) й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації [97]. Таким чином, дидактичні умови – це взаємопов'язаний комплекс цілеспрямовано розроблених компонентів педагогічного процесу, діалектична взаємодія яких забезпечує досягнення особистістю відповідного рівня компетентності. Основною функцією дидактичних умов є забезпечення ефективного вирішення освітніх завдань внаслідок

оптимального вибору та реалізації змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії у процесі навчання.

Психолого-педагогічні умови забезпечують певні педагогічні заходи впливу на розвиток особистості суб'єктів освітнього процесу (педагогів чи їхніх вихованців). Психолого-педагогічні умови також розглядають як: сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу; сукупність заходів і чинників впливу, спрямованих, передусім, на розвиток особистості суб'єктів освітньої системи, що забезпечує успішне вирішення завдань цілісного освітнього процесу. Виходячи з цього, у психолого-педагогічних умовах виокремлюють, з одного боку, зовнішні впливи (середовище, діяльність, можливості й обставини процесу навчання), котрі сприяють ефективному досягненню мети, з іншого - активність самих суб'єктів навчальної діяльності, їхні здібності [62, с. 70].

У освітній практиці створення необхідних умов найчастіше пов'язано з поєднанням психологічних і педагогічних аспектів. Психологічні аспекти передбачають урахування внутрішніх характеристик феномена, що вивчається, модельованого явища у внутрішніх структурах особистості з метою спрямованого впливу на них. Педагогічні аспекти пов'язують психологічний зміст із чинниками і механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ, властивостей; вони передбачають виявлення та створення обставин, які забезпечують ефективність впливів [22]. Тому, стосовно системи освіти, доцільно говорити про психолого-педагогічні умови, під якими розуміють конкретні способи педагогічної взаємодії, сукупність «взаємопов'язаних заходів у освітньому процесі, спрямованих на формування суб'єктних властивостей особистості... враховуючи психологічні особливості, продуктивні та ефективні способи і прийоми діяльності в заданих умовах» [112].

Основною функцією психолого-педагогічних умов є організація таких заходів педагогічної взаємодії, які забезпечують удосконалення конкретних характеристик навчання, виховання та розвитку

особистості, тобто впливають на особистісний аспект освітньої системи. Тому сукупність психолого-педагогічних умов добирається з урахуванням структури особистісної характеристики суб'єкта педагогічного впливу. До цього треба додати сукупність вимог щодо оцінювання та вимірювання отриманих результатів і проведення комплексу контрольних-регулятивних заходів для корекції діяльності педагогів і учнів (студентів) у навчально-виховному процесі.

Аналіз низки досліджень [60; 104, с. 157-158], результатів практичної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у професійній освіті дозволяє визначити сукупність загальних психолого-педагогічних умов ефективної професійної підготовки в такому вигляді:

Мотиваційно-цільові: орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на соціально задану мету; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до подальшої професійної діяльності; спрямованість учнів (студентів) на підвищення мотивації досягнення в ході занять; формування пізнавальної мотивації, орієнтації на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток здібностей; планування навчального процесу з установкою на досягнення високих результатів; налагодження дієвого механізму мотивації студентів до подальшого самонавчання, потреби в саморозвитку, стимулювання безперервного процесу підвищення кваліфікації, постійного поновлення та поповнення знань.

Процесуально-змістові: створення інноваційного освітнього середовища, яке залучає суб'єктів навчання у процес засвоєння та використання загальнолюдських і професійних цінностей; формування наукового мислення, зокрема системного бачення виробничих процесів та явищ; цілеспрямована інтеграція гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, що забезпечує формування ключових і фахових компетентностей; активне залучення їх у процес професійно-практичної підготовки, набуття досвіду в цій діяльності, що сприяє ефективній реалізації суб'єктної позиції в навчанні та опануванні майбутньої професії.

Організаційно-технологічні: використання сучасних технологій визначення придатності до певного фаху; впровадження нових організаційних форм і методів навчання, виховання та трудової підготовки, в тому числі варіативних; застосування педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток професійної свідомості та самосвідомості, самоаналізу, самооцінки і рефлексії, професійно значущих умінь і здібностей; реалізація методів самопроекування і самоконтролю на основі особистісно орієнтованого підходу; застосування методів, в основі яких лежать прийоми моделювання професійних ситуацій, групове та індивідуальне вирішення аналітичних і конструктивних завдань, проблемне та розвивальне навчання, що розвивають творче мислення учнів (студентів); дотримання безперервності та наступності процесу формування професійної готовності людини на всіх етапах її професійно-особистісного розвитку.

Суб'єктно орієнтовані: розвиток власної позиції й особистісного сенсу в суспільно корисній і професійній діяльності; єдність цілей, принципів, змісту, форм організації освітнього процесу закладу освіти, що поєднує теоретичні та практичні блоки і забезпечує загальнокультурний, морально-етичний, професійний розвиток учнів (студентів); спрямованість освітнього процесу на досягнення поряд із фізичною, психологічною та професійною підготовленістю високого рівня соціальної зрілості випускників.

Деякі складнішими для аналізу є *організаційно-педагогічні умови*. Особливості предмета дослідження часто ставлять питання про організаційну сторону процесу його функціонування та розвитку. Це пов'язано з тим, що виконання, наприклад, професійної діяльності на належному рівні багато в чому залежить від ефективності роботи цілого колективу, ефективності управління його діяльністю, від якості організації процесу професійної підготовки, особливостей підвищення кваліфікації тощо [9].

У зв'язку з цим ми буваємо змушені розглядати організаційно-педагогічні умови вирішення поставленої проблеми, які впливають на функціонування та розвиток навчально-виховного процесу й освітньої системи загалом з погляду ефективної організації та опе-

ративного управління, тому їх пов'язують, передусім, з управлінськими аспектами освітньої діяльності. Зауважимо, що на переконання багатьох науковців, складені терміни на кшталт «організаційно-педагогічні умови» поєднують дві смислові одиниці: «організаційні умови» та «педагогічні умови», що потребує сукупного розгляду кожної з них. За сучасними методологічними підходами якісна організація – це феномен, який забезпечує регулярне відтворення та нормальне виконання певної діяльності, гарантує збереження сенсу, цілісності та повноти цієї діяльності, а також її продуктивності. Організація – це параметр явища або процесу, який забезпечує нормальне, впорядковане, доцільне його існування.

Генералізація поняття «організаційно-педагогічні умови» потребує виділення трьох рівнів управління освітньою системою [21]:

1) інституційного (суб'єкт управління – керівник забезпечує організаційні умови для взаємодії закладу освіти (установи, організації) із соціумом, пристосування до змін на ринку освітніх послуг, несе відповідальність за функціонування, цілісність і розвиток закладу);

2) управлінського (суб'єкт управління – керівник забезпечує організаційно-педагогічні умови для реалізації діяльності педагогів і учнів, спрямовані на досягнення педагогічних цілей);

3) технологічного (суб'єкт управління – педагог забезпечує педагогічні умови для реалізації раціональної навчальної діяльності учнів, студентів).

На відміну від організаційних умов, що на інституційному рівні забезпечують управління закладом освіти в цілому, і педагогічних умов, які створює педагог для керування діяльністю учнів, організаційно-педагогічні умови доцільно розглядати як сукупність взаємопов'язаних організаційно-управлінських обставин, вимог, операцій, які створює і реалізує керівник (адміністрація закладу) для ефективного управління педагогами та їхньою професійною діяльністю, а також учнями (студентами) та їхньою навчальною діяльністю, спрямованих на прогресивні зміни в освітньому процесі шляхом налагодження діяльності суб'єктів навчання з метою досягнення

певних цілей. У великих закладах освіти з багаторівневою інституційною структурою адміністрація верхнього рівня (напр., ректорат) створює переважно організаційні умови, у той час, як суб'єкти нижчих підрівнів (напр., декани, завідувачі кафедрами) – організаційно-педагогічні умови [21, с. 138-139].

Організаційно-педагогічні умови впливають на весь навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети [54, с. 67]. Основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація заходів та обставин, які забезпечують цілеспрямоване, плановане управління розвитком цілісного навчального процесу, тобто управління процесуальним аспектом освітньої системи. Успішному вирішенню завдань навчального процесу сприяють взаємозв'язок і взаємозалежність управлінських впливів. Комплекс (система) організаційно-педагогічних умов підбирається з урахуванням структури і профілю закладу освіти, впровадження сучасних методів демократичного управління, а також децентралізації та регіоналізації управління освітою.

Для прикладу, до педагогічних умов організації професійного навчання В. О. Радкевич відносить: якісне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту, особливо варіативної компоненти; дотримання чіткої послідовності вивчення предметів; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій (концентроване навчання); залучення студентів до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців [91].

Відповідно до рівнів організації освітнього процесу в закладі освіти можна виділити дві основні групи організаційно-педагогічних умов: *організаційно-управлінські*, пов'язані із забезпеченням перетворень у структурі організації та управління в закладі відповідно до поставлених завдань та *організаційно-методичні*, які

забезпечують реалізацію психолого-педагогічних підходів на рівні «педагог – студент» [81, с. 251].

На думку науковців, котрі виділяють *організаційно-методичні умови*, вони спрямовані на підвищення ефективності навчання шляхом удосконалення навчально-методичної роботи, що найбільш розповсюджено в наукових роботах і прийнятно для закладу будь-якого рівня і профілю. Серед них до обов'язкових (необхідних) зараховують:

- наявність керівників і педагогів, озброєних ідеями перетворення і здатних їх генерувати;

- адекватну оцінку ситуації, власних досягнень, проблем і можливостей; осмислення реальних труднощів, суперечностей, перспектив розвитку;

- достатньо високий загальний рівень педагогічного колективу; наявність кваліфікованих кадрів з необхідною компетентністю.

До бажаних умов творчого навчально-методичного пошуку відносять [38, с. 38-39]:

- престижність (авторитет) закладу та педагогічного колективу;

- сприятливий психологічний клімат у колективі, закладі освіти загалом;

- не занадто велику кількість учнів (студентів), що дозволяє вивчити, проаналізувати здобутки кожного, створити належну атмосферу взаємної довіри і взаємодопомоги;

- можливість планування роботи на повний день;

- відповідне матеріальне забезпечення (приміщення, устаткування, література, фінансування тощо); наявність необхідних засобів, що дає можливість тиражувати методичну документацію, проводити математичне оброблення даних, залучати фахівців, оплачувати додаткову працю педагогів, підвищувати їхню кваліфікацію;

- резерв вільного часу в учасників експерименту;

- налагодження тісної співпраці з науковими інституціями.

Залежно від соціального оточення сукупність причин і чинників, які впливають на освітній процес, і сама їх роль є постійно змінною.

Соціально-педагогічні умови – це загальні обставини виховання та

розвитку, в яких людина розвивається як особистість: вплив оточення, передусім родичів з їхнім уявленням про цілі та методи навчання та виховання, а також однолітків, з якими дитина, підліток спілкується і т. ін. Ураховуючи, що розвиток людини детермінується спадковістю (як передумовою успішного виконання певних видів діяльності), середовищем (реальними обставинами, в яких відбувається соціалізація) та вихованням (цілеспрямованим, кваліфікованим і системно керованим розвитком особистості), а також, спираючись на тезу С. Л. Рубінштейна про те, що мета виховання є не лише зовнішнім пристосуванням особистості до соціальних вимог, а й формуванням у неї внутрішньої моральної позиції, науковці дійшли висновку про необхідність конструювання соціально-педагогічних умов організації освітнього процесу, реалізація яких гарантуватиме соціально організований процес інтеріоризації* в учнів (студентів) загальнолюдських цінностей. Такі соціально-педагогічні умови повинні актуалізувати природне прагнення молоді людини до позитивно спрямованої діяльності та сприяти успішному становленню її активної особистісної позиції [20, с. 14].

Як зазначає В. В. Давидов, життєдіяльність суб'єктів навчання опосередковане соціально-педагогічними умовами, які визначають психологічні закономірності розвитку особистості. Ці закономірності мають конкретно-історичний характер, і тому у разі зміни соціально-педагогічних умов змінюються й закономірності розвитку особистості. А. В. Мудрик виділив основні чинники соціалізації, об'єднавши їх у три групи:

- макрофактори, які впливають на соціалізацію всього населення;
- мезофактори, які позначаються на соціалізації великих груп людей, що виділяються за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації); за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення та ін.);

* Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній) – формування внутрішніх структур людської психіки через засвоєння зовнішньої соціальної поведінки.

– мікрофактори, які впливають безпосередньо на конкретних людей: сім'я, групи однолітків, мікросоціум, організації, в яких здійснюється соціальне виховання тощо [67].

Соціально-педагогічна діяльність передбачає створення освітньо-виховного середовища, чому передує відповідна пізнавально-діагностична та проектувально-конструювальна робота, передусім соціальних педагогів. Основною функцією соціально-педагогічних умов є реалізація з урахуванням сукупності обставин, що виникають під впливом різних сприятливих і несприятливих чинників, ефективної соціально-педагогічної підтримки молоді в суспільному осередку: формування потреб, норм поведінки, здібностей, способів дії; забезпечення цілісності виховання, навчання і розвитку; підготовка до самовизначення та продуктивної діяльності тощо.

Як умови виховання соціально і педагогічно адаптованої особистості В. О. Беліков розглядає [9]:

- матеріальне оснащення діяльності (що вимагає великих витрат, у тому числі фінансових);
- володіння підлітків і молоді навичками необхідної діяльності;
- наявність фахівців, які можуть навчити діяльності;
- наявність позитивного досвіду взаємодії з суспільством;
- бажання учнів (студентів) брати участь в активній діяльності.

В. І. Загвязінський і Р. Атаханов акцентують на *соціально-політичних* умовах, які в сучасних українських реаліях слід вважати, зважаючи на пріоритетність ринкових чинників, скоріше соціально-економічними. На їхній погляд, вони загалом сприятливі, оскільки суспільна затребуваність соціально-педагогічних інновацій досить виразна, а органи управління освітою, зазвичай, схвалюють обґрунтовані педагогічні нововведення. Однак реальні соціально-економічні обставини освітньої діяльності та педагогічної творчості наразі досить складні: державні очільники і значна частина суспільства, зокрема впливові прошарки, не бажують визнавати вирішальної ролі освіти в розвитку країни, заклади освіти залишені наодинці зі своїми потребами; недостатні державні асигнування на розвиток закладів і соціальної сфери; не подоланий вузьковідомчий підхід до

проблем освіти, сім'ї, працевлаштування; не налагоджена співпраця закладів освіти із соціальними партнерами, стейкхолдерами тощо [38, с. 38-39].

Вважаємо доцільним наголосити на потребі нагального забезпечення сприятливих соціально-економічних обставин діяльності та розвитку системи освіти. Особливо це важливо для «некон'юнктурних», але від цього не менш потрібних галузей освіти, зокрема професійної (професійно-технічної) та педагогічної.

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

Урахування вимог системного підходу та застосування структурно-системного аналізу до розв'язання поставленої проблеми визначають потребу багаторівневої побудови системи педагогічних умов. Вслід за багатьма іншими дослідниками вважаємо, що педагогічні умови доцільно формулювати у формі правил їх реалізації, які передбачають цілеспрямоване виконання певних процедур: розроблення, забезпечення, супровід, підтримка тощо.

Як уже зазначалося, виокремити необхідні педагогічні умови серед безлічі різних чинників та обставин, визначити їх сутнісні характеристики і зв'язки можна лише після ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу освітньої системи та проведення науково-методичних розробок всієї сукупності чинників, спрямованих на вдосконалення й інтенсифікацію всіх її складників.

Поставивши завдання розробити педагогічні умови вдосконалення певних аспектів діяльності закладу освіти, доцільно ґрунтуватися на цілісності освітнього процесу, яка передбачає єдність його основних компонентів: психологічно-мотиваційного; змістового; організаційно-проектувального; операційно-процесуального; контрольо-оцінного; організаційно-управлінського. Отже, відповідно до цілісного та системного підходів педагогічні умови мають певним чином стосуватися кожного з цих компонентів, тобто: змісту навчання; форм, засобів, методів і технологій; проектування, організації та управління освітнім процесом; навчальної та виховної взаємодії педагогів і студентів [55, с. 121].

Вище ми згадували, що серед зовнішніх і внутрішніх чинників діяльності закладу освіти можна виділити продуктогенні (за визначенням І. П. Підласого) [87, с. 337], що значно впливають на продуктивність освітнього процесу. Їх визначення і конкретизація, на думку науковців, дає можливість діагностування та прогнозування всієї навчально-виховної діяльності. Для цього необхідно виконати прискіпливий аналіз усіх зовнішніх і внутрішніх чинників, що

впливають на освітній процес. Споріднені одиничні чинники при цьому мають бути об'єднані в загальні, що містять декілька продуктогенних причин, і комплексні, що охоплюють певну кількість загальних і часткових. Усі продуктогенні чинники певної групи в такому випадку об'єднуються в генеральні чинники, що стоять на вершині ієрархії [87, с. 336]. Ми підтримуємо твердження науковців, які вважають, що ці генеральні фактори, по-суті, і є педагогічними умовами. За цією логікою визначати (обґрунтовувати) педагогічні умови доречно за допомогою процедури факторного аналізу всього комплексу виявлених дослідником чинників, що впливають на досліджувану освітню систему. Виконати цю процедуру можна за допомогою широкого кола досвідчених фахівців-експертів, зокрема методичних працівників.

Попередньо вважаємо доречним проаналізувати педагогічні умови, обґрунтовані та розглянуті іншими науковцями стосовно проблеми дослідження. Це допоможе визначити всі можливі зовнішні та внутрішні чинники. Далі, на основі досвіду педагогічної діяльності, необхідно виокремити якомога ширшу сукупність гіпотетично продуктогенних чинників. Після цього з використанням інструментів факторного аналізу [42, с. 43-44; 87] за допомогою експертів треба оцінити вплив кожного з цих чинників, виявити взаємозв'язки між ними, а також визначити найбільш істотні та згрупувати їх за значущістю. При цьому експерти мають брати до уваги реальні можливості вдосконалення освітнього процесу, які можуть реалізувати педагогічні працівники й адміністрація закладів освіти. У результаті виконання всіх етапів факторного аналізу, які доцільно здійснювати за допомогою комп'ютерної програми (наприклад, SPSS, Statistica, STADIA), визначаються найбільш вагомі (генеральні) чинники, що інтерпретуються як педагогічні умови удосконалення освітнього процесу (освітньої системи тощо). На наш погляд, таким чином забезпечується необхідність і достатність педагогічних умов. Чинники, які є складовими генеральних, деталізують конкретну педагогічну умову, що дозволяє запропонувати конкретні дії щодо її реалізації та перевірки ефективності. Наголо-

симо, що у формувальному експерименті треба запланувати перевірку кожної з педагогічних умов, адже вони, зазвичай, розглядаються як часткові гіпотези дослідження. Зрозуміло, що в цьому випадку робоча гіпотеза потребує уточнення після обґрунтування умов.

Безперечно, ми не претендуємо на цілковиту довершеність і не абсолютизуємо запропонований підхід. Вочевидь, не завжди запропонований нами метод буде доречним. Слід також зважати на їх сутність, призначення, спрямованість, значимість, конкретизованість тощо. Зрештою, багато дослідників і педагогів-практиків вдало обґрунтовують умови, відштовхуючись від аналізу психолого-педагогічної літератури, досвіду роботи закладів освіти, власних теоретичних роздумів і результатів констатувального експерименту. Теоретичний аналіз та емпіричні дані, які виконують науковці засвідчують неможливість отримання бажаних результатів без забезпечення запропонованих ними умов, а отже, їх необхідність для вдосконалення досліджуваної системи. Достатність розроблених умов впливає з результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Якщо ці результати з достатньою достовірністю свідчать про якісні зміни у функціонуванні освітньої системи, це дозволяє зробити висновок про достатність запропонованих умов.

Пропонуємо, за бажання, виконати, так би мовити, зворотню перевірку за нашою методикою вже розроблених авторами педагогічних умов. Якщо вони визначено з урахуванням вимог цілісного підходу і загалом правильно, така перевірка, зазвичай, підтверджує їх обґрунтованість. Якщо науковець достатньо компетентний, інакше бути і не повинно, але інтуїтивно прийшовши до визначення умов, необхідних для вдосконалення освітнього процесу, він неефективно витрачає свій час і зусилля.

Тому, виходячи зі спрямованості педагогічних умов на вирішувану в дослідженні проблему, радимо дослідникам, особливо молодим, розглядати і розв'язувати педагогічні проблеми комплексно, намагатися побачити освітній процес у його цілісності та взаємозв'язках. Як уже зазначалось, виявлення педагогічних умов – це,

фактично, уточнення закономірностей навчального процесу [48, с. 101-104]. У цьому контексті Л. А. Григорович і Т. Д. Марцинковська зауважують, що педагогічні закономірності «розглядаються як зв'язки між спеціально створеними й об'єктивно наявними умовами і досягнутими результатами» [26, с. 13]. Розвинемо цю тезу зазначивши, що виділені педагогічні умови, очевидно, мають корелювати з визначеними дослідником принципами, зокрема сформульованими специфічними (частковими). Фактично, якщо кожна з умов узгоджується із закономірностями і принципами, на які спирається дослідник, або із запропонованими в роботі частковими принципами (якщо, звичайно, автор їх розглядає), це можна вважати підтвердженням правильності визначення педагогічних умов.

Відповідно до викладених міркувань, авторську методику впровадження запропонованих інновацій дослідникам теж доцільно будувати на основі виділених специфічних принципів і з огляду впровадження та реалізації обґрунтованих ними педагогічних умов. У цілому, запропонований комплекс педагогічних умов має забезпечити взаємозв'язок і оптимізацію навчальної, розвивальної та виховної функцій освітнього процесу; узгодженість і взаємодію змісту, форм, методів і технологій освітньої діяльності; сприяти створенню інноваційного (оновлення, модернізації) освітнього середовища в закладі та на цій основі – виконання завдань і досягнення мети дослідження.

Будуючи узагальнену систему педагогічних умов, учителеві / викладачу доцільно звертатися до різноманітних аспектів освітньої діяльності, а також суміжних галузей (вікової та педагогічної психології, фізіології, психології праці, конфліктології, менеджменту, естетики, дизайну, інформаційно-комунікаційних технологій тощо). Працюючи над підвищенням ефективності освітньої діяльності педагог, на погляд В. А. Семиченко вибудовує декілька значущих підсистем: 1) стабільних умов, які потенційно притаманні будь-якому освітньому процесу й істотно впливають на більшість педагогічних ситуацій; 2) локальних умов, що мають безпосереднє значення лише в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії; 3)

умов, що мають вплив на нього особисто, допомагають або перешкоджають його діяльності. Щодо першої підсистеми кожен педагогічний / науково-педагогічний працівник має виробити власні прийоми врахування чи реалізації умов, періодично вносячи відповідні корективи, оволодіваючи типовими формами реагування на їх чинники. Щодо підсистеми власної залежності від умов діяльності, то тут доцільно працювати, передусім, над собою, виробляючи стійкість, толерантність до дії несприятливих обставин, використовуючи сукупність адекватних психологічних захистів і компенсацій тощо [99, с. 316].

Сподіваємося, що викладені нами положення допоможуть дослідникам у виборі (обґрунтуванні) найбільш вдалої сукупності компонентів педагогічних умов і перетворенні їх у дієву систему продуктивного вирішення різних завдань освітньої практики, удосконалення роботи закладів освіти, підвищення ефективності діяльності суб'єктів навчання, виховання та розвитку, їхній взаємодії, освітнього процесу в цілому, та як наслідок – якості підготовки випускників.

Проте, в наших складних реаліях повсякчасних змін і реформуваль, часто непослідовних, а інколи – відверто недієвих, популістських і непотрібних, педагогічні умови освітньої діяльності потребують постійного коригування й удосконалення. Їх реалізація на практиці вимагає, окрім іншого, розроблення й упровадження в закладі освіти відповідної концепції (програми). У цьому контексті вважаємо доцільним розроблення методології комплексного підходу до вдосконалення освітньої системи [53], що дозволить прояснити сутність і методичку науково-педагогічного дослідження, хід наукового пошуку, особливості методології науково-дослідної роботи, оцінювання достовірності одержаних результатів.

ЗАСТОСУВАННЯ ТА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

Вимірювання результативності педагогічних явищ, оцінювання ефективності, продуктивності інновацій – найбільш відповідальний етап кожного експериментального педагогічного дослідження.

Реалізація науково обґрунтованих педагогічних умов здійснюється в ході апробації в навчально-виховному процесі розроблених освітніх моделей, методик і технологій, упровадження спеціально спроектованих педагогічних інновацій, виконання експериментальних психолого-педагогічних досліджень, пілотних проектів у галузі освіти тощо. Як уже зазначалося, виявлення умов, що підвищують ефективність функціонування та розвитку освітньої системи, навчально-виховного процесу, є одним із важливих завдань педагогічного пошуку, вирішення якого, як правило, становить наукову новизну, визначає практичну значущість дослідження.

На думку О. М. Новікова, ключовими моментами наукового дослідження є формулювання проблеми і побудова гіпотези як пізнавальної моделі (фази проектування дослідження); у ході подальшого дослідження ця модель перевіряється й оцінюється. Якщо вона підтверджується, то гіпотеза стає новою системою наукового знання, створеною дослідником [71, с. 139]. Погоджуємося також із тим, що для успішного перебігу освітнього процесу вирішальним є етап його конструювання, який включає аналіз, діагностику, прогнозування та розроблення проекту діяльності [77, с. 436]. Технологія конструювання освітнього процесу поєднує конструювання змісту (конструктивно-змістовна діяльність), матеріальних чи матеріалізованих засобів (конструктивно-матеріальна) і конструювання діяльності (конструктивно-операційна діяльність). Конструювання моделі системи полягає у визначенні конкретних способів, форм і засобів реалізації розробленої моделі в конкретній ситуації та включає такі етапи: декомпозиції, агрегування (композиції), дослідження умов (матеріально-технічних, фінансових, організаційних тощо) і побудови програми дій щодо реалізації моделі [71, с. 307-308].

Як зауважує І. П. Підласий, «перевіряються не засоби, не методи, не організація, а насамперед закономірні основи, об'єктивні підвалини, педагогічні умови, покладені в основу технології» (курсив наш – А. Л.) [85, с. 51]. Педагогічний експеримент – дослідницька діяльність із метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, яка передбачає дослідне моделювання педагогічного явища й умов його перебігу; активний вплив дослідника на педагогічне явище тощо [77, с. 103]. Як правило, дослідник здійснює вибір найбільш оптимальних, на його думку, умов та засобів освітньої діяльності, порівнюючи між собою контрольний та експериментальний об'єкти.

Оскільки будь-яка модель проектованої системи може бути реалізована на практиці лише за наявності певних умов, природно, необхідний детальний аналіз за кожним завданням (всією системою завдань) і за кожною групою умов: які конкретно умови для вирішення певного завдання вже існують, які умови ще необхідно виконати, створити додатково [71, с. 314-315]. Процедура дослідження умов часто розглядають як вивчення ресурсних можливостей. «Нарешті, коли побудована вся система завдань реалізації системи і досліджено умови її реалізації, розпочинають завершальний етап конструювання системи – етап побудови програми реалізації моделі» [71, с. 316]. При цьому, як вважають науковці, педагогічні умови значно розширюють комплекс досліджуваних чинників, котрі зумовлюють виникнення, функціонування чи перетворення освітнього об'єкта (явища чи процесу) під час педагогічного експерименту [85, с. 446-447].

Очевидно, що запропоновані у процесі науково-дослідної роботи педагогічні умови мають адекватно відобразитися в гіпотезі психолого-педагогічного дослідження. Відповідно саме їх ефективність (вплив їх реалізації на параметри навчально-виховного процесу) доцільно перевіряти в експериментальній частині науково-дослідної роботи. Доцільність обґрунтування та реалізації педагогічних умов залежить від того, наскільки вони є зрозумілими для педагогів-

практиків, конкретними і придатними для втілення в щоденному навчально-виховному процесі, зокрема під час його конструювання.

На практиці ж, як свідчить аналіз дисертаційних досліджень, виявивши (обґрунтувавши, розробивши) певні педагогічні умови, науковці подекуди не до кінця розуміють не лише їх педагогічну суть, а й те, з якою метою вони вивчалися. Водночас усвідомлення причин, від яких залежить якість освіти, означає не тільки чітке, якісне формулювання, а й досконале кількісне їх представлення та вимірювання [87, с. 343-344].

На думку українських дослідників (Є. М. Хриков та ін.), у визначенні педагогічних умов доцільною є дослідницька технологія, яка передбачає використання методів морфологічного аналізу та експертного оцінювання. Для цього необхідно скласти перелік можливих педагогічних умов, необхідних для вирішення певного педагогічного завдання. Можна використовувати аналіз наукової літератури, позитивного досвіду роботи, анкетування педагогічних працівників тощо. Наступний крок – опитування експертів для з'ясування найбільш важливих для вирішення конкретної проблеми педагогічних умов. Доцільно, щоб кваліфіковані експерти проранжували виявлені педагогічні умови, після чого дослідник має обґрунтувати, які з них потребують перевірки [109, с. 13].

На думку П. Г. Лузана, «у педагогічній теорії поки що недостатньо чітко визначено критерії, за якими має оцінюватися ефективність педагогічної технології та здійснюватися її корекція». Педагогіки-практики потребують конкретних показників, за якими можна перевірити дієвість інновації як на етапі її проектування, так і під час реалізації в навчальному процесі [58, с. 20]. Очевидно, необхідно розробити критеріальний апарат, який буде використовуватися під час діагностування, тобто обґрунтувати певні критерії та показники, враховуючи специфіку вимірюваних об'єктів чи явищ.

Критерій – це ознака, на основі якої відбувається оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація [96]. Розроблення критеріїв та їх показників у педагогічному дослідженні нерідко складають один з аспектів наукової новизни досліджень. У резуль-

таті аналізу дисертаційних робіт можна визначити декілька підходів до питання критеріїв і показників оцінювання ефективності нововведень. Як правило, вибір критеріїв базується на визначеній компонентній структурі досліджуваного феномену і вони повністю збігаються із сутністю кожного компонента. Відповідно до компонентної структури пропонуються й тотожні критерії.

Однак частина науковців визначає спільні для кожного компонента аспекти, саме їх обґрунтовують як критерії. Наприклад, креативність – це якість, яка може проявлятися в різних видах діяльності. У такому разі критерій творчої активності може бути задіяний у кількох компонентах. Отже, чим складнішим є досліджуваний феномен, тим більш складним, комплексно-інтегрованим буде і критеріальний апарат [93, с. 56-57]. Це потребує, звичайно, також і більш складної методики математично-статистичного обчислювання результатів. Таким чином, всупереч вимогам логіки, за якою критерієві має відповідати лише один показник (параметр), у педагогіці вони, зазвичай, є комплексними, оскільки не завжди вдається розмежувати всі причини і наслідки процесів, що відбуваються в освітній системі [87, с. 220].

Розглядаючи педагогічні умови з точки зору закономірностей навчання, Б. В. Купріянов [47] наголошує на потребі впровадження критеріїв ефективності всіх компонентів педагогічного процесу.

Нагадаємо у зв'язку з цим, що критерій оптимальності – це ознака (показник), на підставі якої виконується оцінювання можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Ю. К. Бабанський запропонував увести в педагогіку принцип оптимальності, який вимагає, щоб освітній процес досягав рівня функціональності, найвищого для певної ситуації [76, с. 60]. Принцип оптимальності «висуває вимоги розумності, раціональності, почуття міри в застосуванні всіх елементів навчального процесу. Він закликає до максимально можливих результатів при мінімально необхідних витратах часу та зусиль» [76, с. 220]. З одного боку, оптимальність передбачає пристосування освітньої системи до умов, які є, а з іншого, – сама створює нові умови і вимагає присто-

сування до них цієї системи. Суперечності тут немає, оскільки це відбувається у взаємозв'язку. Якщо педагог пристосовується до реалій, то це пов'язано з обставинами, які від нього не залежать. Але він завжди має прагнути зробити їх оптимальними для успішного перебігу навчального процесу. Педагог, котрий здатний створити і підтримувати оптимальні умови, необхідні для реалізації потенційних можливостей і формування особистості його учня (студента), завжди буде затребуваним.

Теорія оптимізації, спрямована на постійне оновлення й удосконалення навчально-виховної діяльності, за Б. С. Гершунським виходить із цілісного розгляду об'єкта оптимізації (навчально-виховного процесу), потребує системного підходу до обґрунтування всіх елементів цього об'єкта в єдиному циклі пошуку та реалізації освітньої інновації та враховує реальні умови впровадження теорії в сучасну педагогічну практику [23, с. 96].

Зауважимо, що останнім часом у педагогічних дослідженнях набуло поширення оцінювання інновацій за визначеними критеріям з допомогою факторного аналізу – статистичного методу аналізу впливу окремих факторів (чинників) на загальний результат, а також кваліметричного підходу. Це дозволяє, на нашу думку, здійснювати достатньо досконалу перевірку ефективності освітніх нововведень.

Головне положення факторного аналізу в дидактиці ґрунтується на тому, що дидактичні умови, незважаючи на їх різноманітність, мінливість і складність для діагностики, можуть бути виділені, перелічені, проранжовані та досліджені об'єктивними методами, зведені до відносно невеликої кількості загальних, комплексних і генеральних чинників (факторів) [87, с. 340]. При цьому виділення та реєстрація чинників, які впливають на навчання, – лише початок систематичного дослідження педагогічних умов. Для діагностування, прогнозування, проектування освітніх процесів, розроблення ефективних технологій управління продуктивністю навчання надзвичайно важливим є питання ієрархії (супідрядності, співвідношення) продуктогенних чинників. Відповідаючи на нього, необхід-

но визначити, які чинники найбільше впливають на продуктивність навчального процесу, на що слід насамперед звертати увагу педагогам-практикам. Дослідження свідчать, що продуктивність навчання детермінована мінімальним (найменш розвинутим) фактором. Отже, потрібно ретельно діагностувати необхідні для успішного навчання чинники, виявити, які з них найменше сформовані, а потім допрацювати (підвищити) їх до належного рівня [87, с. 350].

Кваліметричний підхід передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісне оцінювання якості). Кваліметрія (від лат. *quolis* – який за якістю та гр. *metro* – міра) – наукова теорія, яка вивчає методологію та проблематику комплексного кількісного оцінювання якості об'єктів різної природи і походження [77, с. 482-483]. Метою кваліметрії її основоположник Г. Г. Азгальдов вважає розроблення й удосконалення методик, за допомогою яких якість конкретного оцінюваного об'єкта може бути виражене одним числом, що характеризує ступінь задоволення ним суспільної чи особистої потреби [1, с. 212-213].

Кваліметрія в освіті, на думку А. І. Субетто, – це наука про якість освіти в усьому її різноманітті: якість функціонування та розвитку освітніх систем; навчально-виховного процесу, учнів (студентів), викладацького складу тощо [106]. Вона формується на стику єдиної науки про освіту (едагогології) і науки про якість об'єктів і процесів (квалітології). Педагогічна кваліметрія використовує методи загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основним методом педагогічної кваліметрії є групове експертне оцінювання [34]. Кваліметрична складова освітнього процесу повинна включати управління якістю освіти; систему забезпечення якості освіти; оцінювання рівня навчально-виховного процесу.

Оскільки кваліметрія – галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних, а в деяких випадках і системних кількісних оцінок якості певних об'єктів, необхідно чітко уявляти собі співвідношення між якісним і кількісним описом освітнього процесу. Кількість і якість виступають як

щось відокремлене лише в абстракції, реально вони існують у нерозривній єдності, у межах якої ця якість модифікується, варіюється в силу зміни кількості та окремих несуттєвих властивостей, зберігаючи при цьому свої суттєві характеристики.

Пам'ятаючи, що будь-яка педагогічна діагностика включає етап фронтального вивчення освітнього процесу з постановкою конкретних діагностичних завдань, а також етап перспективного та поточного планування педагогічної діяльності з реалізації отриманих діагностичних даних [75, с. 30], вважаємо доцільним виконання факторно-критеріальної кваліметрії освітнього процесу, в якій педагогічні умови виступають факторами, а їх конкретизація – критеріями запропонованих нововведень. Для прикладу подаємо факторно-критеріальну кваліметрію інформатизації навчально-виховного процесу в ЗП(ПТ)О [51, с. 244, 436-438]. За основу взято факторно-критеріальну кваліметричну модель, яку запропонувала О. В. Єльнікова [35].

Педагогічними умовами інформатизації навчально-виховного процесу в ЗП(ПТ)О, які забезпечують організацію та функціонування інформаційно-освітнього середовища з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців, є [51, с. 205-206]:

- готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ і комплексної інформатизації навчального процесу;
- безперервна інформаційна підготовка майбутніх фахівців;
- створення й постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання;
- цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування ІКТ;
- ефективне управління інформатизацією професійної підготовки.

Виявлені педагогічні умови і критерії, що їх характеризують (конкретні чинники), занесені в таблицю (табл. 2). Кожній педагогічній умові, як і кожному критерієві, за допомогою експертів присвоєне певне максимальне значення (вага).

Таблиця 2 – Факторно-критеріальна кваліметрія інформатизації навчально-виховного процесу в ЗП(ПТ)О

№ з/п	Фактор (педагогічна умова)	Критерій	Значення	
			V _{кр}	V _f
1	2	3	4	5
1	Готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ і комплексної інформатизації навчального процесу	сформована інформаційна культура педагогів і досвід інформаційної діяльності	0,04	0,19
		усвідомлення потреби впровадження ІКТ у навчальний процес	0,03	
		вміння запобігти можливим ризикам і недолікам, притаманним ІКТ	0,03	
		врахування й дотримання сучасних педагогічних теорій і підходів, які забезпечують ефективність інформатизації навчального процесу	0,03	
		систематичне відвідання занять (семінарів) з ІКТ для педагогічних працівників	0,03	
		самостійне оновлення дидактичних і предметних знань за допомогою ІКТ	0,03	
2	Безперервна систематична інформаційна підготовка майбутніх фахівців	побудова змісту та структури навчального процесу відповідно до завдань і основних компонентів ІК фахівця певного профілю	0,03	0,21
		впровадження методик розвитку загальнонавчальних інформаційних умінь і комунікативних навичок майбутніх робітників	0,03	
		забезпечення достатнього доступу учнів до ПК та інформаційних джерел з метою вирішення навчальних і виробничих завдань	0,03	
		формування позитивної мотивації учнів щодо інформаційних ресурсів і застосування ІКТ у професійній діяльності	0,03	
		залучення учнів до інтенсивної інформаційної навчальної та професійної діяльності	0,03	
		ефективне управління пізнавальною діяльністю з використанням ІКТ	0,03	
		стимулювання творчої інформаційної діяльності майбутніх робітників	0,03	

1	2	3	4	5
3	Створення й постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання	встановлення й оновлення комп'ютерного технопарку, організація локальних мереж з під'єднанням до глобальної мережі, доступом до освітніх порталів	0,04	0,21
		закупівля та поновлення програмного забезпечення, системного та прикладного, у тому числі спеціалізованого для різних циклів навчальних предметів	0,04	
		встановлення комп'ютерних тренажерів і симуляторів різноманітного технологічного обладнання	0,03	
		наявність технічної допомоги і персоналу для адміністрування, ремонту й обслуговування ІКТ	0,03	
		створення й оновлення електронної бібліотеки закладу освіти, створення й наповнення інформаційних баз даних	0,03	
		встановлення інформаційних терміналів у закладі освіти	0,02	
		постійна робота щодо пошуку програмних засобів, пристосування програмного забезпечення до вимог навчального процесу, власних розробок чи вдосконалення готового ППЗ	0,02	
4	Цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування ІКТ	скоординоване впровадження ІКТ у різних циклах навчальних предметів	0,05	0,21
		інтегроване вивчення ІКТ у процесі професійної підготовки	0,04	
		доцільне поєднання традиційних та інноваційних дидактичних засобів і методів навчання, традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання	0,04	
		розроблення методичних прийомів поєднання індивідуальних, групових і колективних форм організації навчально-виховного процесу на основі ІКТ	0,04	
		моделювання явищ, процесів і технологій виробництва, а також виконання дипломної роботи за допомогою ІКТ	0,04	

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
5	Ефективне управління інформатизацією професійної підготовки	наявність активного координатора (керівника) та затверджених відповідальних за конкретні напрями застосування ІКТ	0,03	0,18
		розроблені та затверджені концепція та програма (технологічна карта) інформатизації закладу освіти	0,03	
		встановлення спеціалізованого ПЗ для управління освітнім процесом	0,02	
		співпраця з науковцями, практиками, соціальними партнерами і роботодавцями з метою впровадження ІКТ	0,02	
		сучасна діагностика і контроль професійного становлення учнів	0,02	
		науково обґрунтоване оцінювання ефективності використання ІКТ у навчальному процесі	0,02	
		постійний моніторинг зміни інформаційної складової у професійній компетентності робітників різного профілю	0,02	
		співробітництво з регіональною та всеукраїнською мережею закладів освіти свого профілю, а також зарубіжними партнерами щодо впровадження ІКТ	0,02	
Загальна оцінка інформатизації ЗП(ПТ)О				1,00

Запропонована таблиця відображає ідеальний (100 %) стан інформатизації закладу освіти. Для оцінювання рівня інформатизації конкретного ЗП(ПТ)О достатньо підставити реальні значення критеріїв, підрахувати їх суму й одержати, таким чином, ступінь відповідності педагогічних умов інформатизації до ідеального стану. Заповнює таблицю директор і методист закладу освіти за участю співробітників навчально-методичних центрів професійної (професійно-технічної) освіти, що забезпечує об'єктивність і достовірність одержаних даних. Знайдена сумарна оцінка свідчить про досягнутий рівень інформатизації ЗП(ПТ)О, а значення кожного критерію дозволяють керівникові та педагогічному колективу виявити резерви підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості

підготовки майбутніх фахівців шляхом інформатизації професійної освіти.

Презентований підхід має багато спільного з факторним аналізом за І. П. Підласим, який теж дає можливість діагностування, прогнозування та проектування дидактичних процесів. Вже розроблені та застосовуються прикладні комп'ютерні програми, які допомагають вирахувати все, що практично можна виміряти в навчально-виховному процесі на основі виділених факторів і знань про їх вплив на продуктивність навчання. За оптимістичними прогнозами, впровадження й удосконалення подібних методик та електронних засобів у подальшому перетворить дидактику в точно розрахований технологічний процес досягнення заданих результатів навчання [87, с. 352].

Практично реалізуючи поставлені завдання, плануючи інноваційні процеси в освіті, доцільно орієнтуватися на поняття зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський), яке широко використовують у проектуванні освітнього процесу. Тоді педагогічні колективи розглядатимуть і втілюватимуть у життя ті зміни, до яких вони готові (які є в зоні найближчого розвитку закладу освіти). Для цього треба бачити комплекс практично значущих завдань закладу та співвіднести їх з реальними можливостями і на цій підставі виділити практичні орієнтири, найближчі та віддалені цілі, які визначають зміст необхідних нововведень [51, с. 125]. Наприклад, коли зусилля педагогів спрямовані відразу на широке коло складних проблем інформатизації освіти, це призводить до формування помилкових орієнтирів, що відволікають від вирішення ключових завдань, які стоять перед закладом освіти. Виконавши факторно-критеріальну кваліметрію інформатизації навчально-виховного процесу, керівництво та педагогічний колектив чітко бачать, які складові педагогічних умов інформатизації «не спрацьовують» у їхньому закладі. За допомогою такої (або подібної) кваліметрії можна проводити дослідження зміни станів інформатизації закладів освіти; на основі формальних параметрів оцінювати ситуацію (рівень) окремого закладу в просторі інформатизації; фіксувати зміни її стану в часі; визначати

орієнтири розвитку конкретного закладу освіти. Повною мірою це стосується будь-яких інших освітніх інновацій.

Здійснений у першому параграфі аналіз терміна «педагогічні умови» дозволяє тлумачити їх як сукупність відношень певного освітнього процесу до навколишнього середовища. У такому разі педагогічні умови інформатизації ЗП(ПТ)О відображають відношення організації процесу професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників за допомогою ІКТ до нового інформаційного середовища, в якому розвивається економіка [54, с. 67].

Нагадаємо, що інформатизацію освіти сьогодні розглядають як процес створення розвинутого інформаційно-освітнього середовища (ІОС), під яким розуміють сукупність заходів, що сприяють виникненню та розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між викладачем, засобами ІКТ та учнями (студентами), а також формують їхню пізнавальну активність шляхом наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби і системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу [24, с. 149]. Мета формування освітнього середовища полягає в забезпеченні певних освітніх потреб, які декомпонуються в систему дидактичних цілей, що, у свою чергу, впливає на інформаційний ресурс середовища, його склад і структурні особливості. Водночас з'являється низка проблем щодо раціонального добору змістових, структурних та інформаційно-технологічних компонентів, які мають забезпечити найбільш повну реалізацію потенційних можливостей комп'ютерно орієнтованого середовища [14, с. 68-70]. На сьогодні раціональний склад цих компонентів ще не розроблений. Кожен заклад освіти самостійно створює на основі сучасних технологій власне освітнє середовище, впливає на його розвиток і збагачення. У нього закономірно входить комплексне використання з різною метою засобів ІКТ для адміністрування, координації різних напрямів роботи, підтримки життєдіяльності та організації навчального процесу, зокрема забезпечення повного доступу до навчальної інформації та ефективної комунікації всіх учасників навчального процесу.

Інформаційно-освітнє середовище – це складова педагогічної системи, яка відображає певні її елементи та їх зв'язки [103]. Інформаційно-комунікаційне середовище можна розглядати як комплекс умов, які забезпечують діяльність користувача з інформаційним ресурсом (у тому числі розподіленим) за допомогою інтерактивних засобів ІКТ, що взаємодіють з ним як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю. Як вважає І. В. Роберт, у проекції на навчальний процес інформаційно-комунікаційне предметне середовище формується як сукупність умов, сприятливих для виникнення та розвитку процесів навчальної інформаційної взаємодії між учнями (студентами), педагогом і засобами ІКТ, а також пізнавальної активності учнів (студентів) у разі наповнення компонентів середовища предметним змістом [94, с. 149]. Середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на особистість як сукупність різнопланових чинників створює умови активної пізнавальної діяльності, передавання та засвоєння суспільно корисного досвіду людства, загальної та національної культури, впливає на формування фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей, забезпечує процес творчої самореалізації тощо.

У професійній освіті ІОС дає змогу активізувати діяльність майбутніх фахівців, наочніше демонструвати їм зв'язок теорії з практикою, підвищувати рівень науковості лабораторних експериментів, наблизити методи і форми професійної підготовки до експериментально-дослідницьких методів наук, що вивчаються, забезпечити прилучення учнів і студентів до сучасних умінь роботи з інформацією (інформаційно-дослідницьких, інформаційно-методичних, інформаційно-технологічних) [27, с. 242]. Створення на практиці, підтримання та розвиток інформаційно-освітнього середовища, пошук раціональних педагогічних умов інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців передусім потребують визначення завдання (мети, замислу) та функцій (обов'язків, кола діяльності; призначення, місії) інформатизації навчального процесу, а також обґрунтування, реалізації та постійного коректування системотвірних чинників використання ІКТ у навчанні. Звичайно, ці завдання,

функції та чинники слід розглядати крізь призму інформаційної складової професійної підготовки фахівця.

Таким чином, на прикладі системної інформатизації закладів професійно-технічної освіти ми показали можливості практичного застосування категорії «педагогічні умови» в наукових дослідженнях з метою вирішення поставлених науково-педагогічних завдань, а також оцінювання рівня реалізації конкретних педагогічних умов у практиці роботи закладів освіти, зокрема, вищої школи.

ВИСНОВКИ

Таким чином, на теоретико-методологічному рівні наукового аналізу поняття «умова» є важливою філософською категорією, а їх визначення – необхідною вимогою дослідження освітніх явищ, процесів і систем.

На основі дослідження наукової літератури, а також практики реалізації освітніх інновацій у закладах освіти приходимо до висновку, що *педагогічні умови* – це комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та / або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі закладу відповідно до вимог суспільства. Їх реалізація сприяє всебічному гармонійному розвитку кожної особистості, виявленню її творчих здібностей, урахуванню потреб і формуванню загальнолюдських і професійно важливих якостей, базових кваліфікацій, ключових, загальних і професійних компетентностей.

Ми вважаємо, що педагогічні умови категорією дидактики, яка відображає сукупність спеціально спроектованих процедур (заходів) щодо закладу освіти (навчально-методичного забезпечення, педагогічного колективу, суб'єктів навчання) та його оточення (матеріально-просторового й інформаційно-освітнього середовища). Вони впливають на змістовий і процесуальний аспекти навчально-виховного процесу, сприяють належній реалізації дидактичних закономірностей і принципів, ефективному функціонуванню та розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки і всебічний розвиток особистісних якостей суб'єктів навчання.

Складність будь-якої освітньої діяльності, трудність вирішуваних завдань, необхідність різнобічного формування особистості зумовлюють виділення комплексу педагогічних умов. З метою оптимального визначення цього комплексу потрібно враховувати основні особливості предмета, компоненти зовнішнього середовища, особливості відносин предмета із середовищем, реалізовані

види діяльності тощо. Внутрішнє освітнє середовище (сукупність засобів і ресурсів ефективного передавання соціального досвіду та формування професійної компетентності) доцільно теж розглядати як комплекс (підсистему) умов, що дозволяють оптимізувати процес взаємодії та взаємовпливу в системі «особистість – оточення».

Опрацювавши численні науково-педагогічні публікації ми виявили, що дослідники виділяють різні типи педагогічних умов з метою забезпечення функціонування й ефективного розвитку освітньої системи. Зазначимо, що останніми роками спостерігається зближення в баченні різних науковців структури і функцій педагогічних умов. Однак змістове наповнення компонентів, виділення рівнів істотно залежить від конкретного предмета дослідження, обраних підходів і позиції авторів щодо чинників та сутності педагогічного впливу.

У межах ресурсного підходу педагогічні умови сприймаються як дієвий ресурс освітнього середовища (джерело можливостей, впливів, засобів), що дає змогу змінювати, розвивати освітню систему. Це означає, що ініційована педагогічна умова стає ресурсом, якщо вона значно перевищує раніше встановлені параметри, традиційні норми і завдяки цьому може сприяти формулюванню нових вимог, досягненню прогностичних цілей, вирішенню перспективних завдань тощо.

Сподіваємося, що виконаний аналіз сутності поняття «педагогічні умови» в наукових дослідженнях, наше тлумачення, а також запропонована типологія допоможуть усунути багатозначність цього терміна в педагогіці, підвищити достовірність одержаних наукових результатів, посприять дослідникам у виборі найбільш вдалої сукупності педагогічних умов і перетворенні їх у дієву систему для продуктивного розв'язання виявлених суперечностей, вирішення різних науково-педагогічних завдань, а також об'єктивного оцінювання значення конкретних педагогічних умов для вдосконалення роботи закладів, підвищення якості освіти.

Вважаємо, що обґрунтовані педагогічні умови мають корелювати з визначеними дослідником принципами, зокрема сформульова-

ними у роботі специфічними, а методику впровадження запропонованих інновацій дослідникам доцільно будувати на основі виділених цих принципів і з огляду впровадження та реалізації належних педагогічних умов. На нашу думку, це дасть змогу забезпечити цілісність науково-педагогічного пошуку, вагомість одержаних і впроваджених результатів.

Завданням подальших досліджень є конкретизація функцій і завдань педагогічних умов, деталізація їх предметної області з метою більш чіткого визначення психолого-педагогічних та організаційно-управлінських аспектів освітньої діяльності, побудова комплексної методики застосування та перевірки обґрунтованих у дослідженнях педагогічних умов (дидактичних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних тощо), а також об'єктивного оцінювання значення запропонованих педагогічних умов для вдосконалення навчальної та виховної роботи, підвищення якості освіти. Перспективним є вдосконалення методології науково-педагогічного пошуку, спрямоване на дослідження концептуальних підходів і специфіки застосування педагогічних умов стосовно різних педагогічних інновацій, освітніх технологій, напрямів розвитку закладів освіти і методів управління навчально-виховним процесом.

Підсумовуючи, ще раз підкреслимо, що подальші дослідження сутності, типології та практичної реалізації педагогічних умов ефективної освітньої діяльності в закладах різного рівня та профілю й надалі залишається актуальною науково-педагогічною потребою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии / под ред. Гличева А. В. Москва : Изд-во стандартов, 1973. 172 с.
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/s>.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 568 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2007. 363 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы. Москва : Просвещение, 2007. 192 с.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
8. Бабаскина Е. Г. Педагогические условия профессионального становления будущих лингвистов-переводчиков. *Актуальные проблемы современной педагогики* : матер. междунар. науч.-практ. конф. 15 февраля 2010 г. URL : http://sibac.info/files/2010_02_15_Pedagog/Babaskina.pdf.
9. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография. Москва : Академия Естествознания, 2010. 340 с.
10. Бех В. П., Малик І. В. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / за ред. В. П. Бе́ха. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 263 с.
11. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
12. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике : монография. Москва ; Волгоград : Перемена, 2003. 164 с.
13. Берков В. Ф. Общая методология науки : учеб. пособие. Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. 227 с.
14. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. Вип. 1 (5). 2003. С. 64–76.
15. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1973. 37 с.

16. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
17. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
18. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 2008. 207 с.
19. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 598 с.
20. Волобоева Н. Н. Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2008. 26 с.
21. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Самара, 2009. 187 с.
22. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
23. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика : методология, теория, практика. Киев : Вища шк., 1986. 200 с.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
25. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 2-е изд. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. 560 с.
26. Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология : [уч. пособ.]. Москва : Гардарики, 2003. 480 с.
27. Гуревич Р., Кадемія М. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2009. № 3 : Спецвипуск. С. 240–244.
28. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Соціум. Наука. Культура*. URL : <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vчителiv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
29. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. Москва : АПН СССР, 1971. 36 с.
30. Демин А. И. Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельхозтехнике) : дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада : 13.00.01. Москва, 1990. 36 с.

31. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1975. 320 с.
32. Дьомін А. І. Розвиток пізнавальної діяльності учнів. Київ : Вища шк., 1978. 72 с.
33. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008 1040 с.
34. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків : Видав. гр. Основа, 2004. 128 с.
35. Єльнікова О. В. Вимірювання рівня інформатизації навчального закладу. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. URL : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-2/08eovinz.htm>.
36. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : [монография]. Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. 116 с.
37. Жосан О. Е. Педагогічні та методичні умови підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. *Наукові записки. Серія : Пед. науки*. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2008. Вип. 76. С. 182–193.
38. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 208 с.
39. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва : Педагогика. 1987. № 1. С. 29–32.
40. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2000. 383 с.
41. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
42. Климчук В. О. Факторний аналіз : використання у психологічних дослідженнях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 8. С. 43–48.
43. Козяр М. М., Козловська І. М. Науково-педагогічний словник. Львів : СПОЛОМ, 2011. 216 с.
44. Конюхов Н. И. Справочник практического психолога. Прикладные аспекты современной психологии. Термины, законы, концепции, методы. Москва, 1992. URL : <http://www.twirpx.com/file/15704>.
45. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.

46. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : третя між нар. наук.-практ. конф. : [в 2 ч.]. Ч. 1. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. С. 3–8.
47. Куприянов Б. В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий). *Наука и практика воспитания и дополнительного образования*. 2006. № 4. С. 100–108.
48. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.
49. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ : ППО НАПН України, 2016. Вип. 10. С. 20–26.
50. Литвин А. В. Застосування категорії «педагогічні умови» в наукових дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 35–50.
51. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
52. Литвин А. В., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
53. Литвин А. В. Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20–35.
54. Литвин А. В. Педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010. № 5. С. 65–78.
55. Литвин А. В. Проблема обґрунтування педагогічних умов у наукових дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 44. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 119–123.
56. Литвин А. В. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 9–28.
57. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : [монографія]. Київ : Техніка, 1997. 210 с.
58. Лузан П. Г. Критерії оцінювання ефективності педагогічних технологій. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання* : матер. Звітної наук.-практ. конф., м. Київ, 29 березня 2012 р. Київ : ППО НАПН України, 2012. Т. 1. С. 20–24.

59. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

60. Маринченко К. А. Формирование компетентности профессионально личностного самосовершенствования будущих преподавателей физической культуры в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Орел, 2012. 23 с.

61. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

62. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 245 с.

63. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе Книга для учителей. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.

64. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др. Москва : Нар. образование, 2002. 208 с.

65. Михайлова Н. С. Основы самообразовательной деятельности : пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности» для слушателей переподготовки специальности 1-080171 Педагогическая деятельность специалистов / под ред. Т. Д. Бабкиной. Гродно : ГрГУ, 2011. URL : http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html.

66. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. *Гуманізм та освіта* : IX міжнар. наук.-практ. конф. ; 10-12 червня 2008 р. URL : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.

67. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». Москва : Знание, 1991. 78 с.

68. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.

69. Найн А. Я., Ключев Ф. Н. Проблемы развития профессионального образования : региональный аспект. Челябинск : изд-во Ин-та разв. проф. обр., 2008. 264 с.

70. Нефёдова М. С. Психологические условия школьной образовательной среды. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : теория и практика* : сб. науч. тр. Вып. 3. URL : <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx>

71. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : СИНТЕГ. 663 с.
72. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе : парадоксы наследия, векторы развития. Москва : Эгвес, 2000. 272 с.
73. Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура системной теории развития профессионального образования. *Труды четвертых международных научных чтений, посвященных памяти С. Я. Батышева*, Москва, 18-20 октября 2010 г. URL : http://www.anovikov.ru/artikle/str_sys.htm.
74. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высш. шк., 1990. 382 с.
75. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании. *Педагогика*. 1996. № 3. С. 25–37.
76. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
77. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
78. Педагогический терминологический словарь. Санкт-Петербург : Российская национальная библиотека, 2006. URL : http://pedagogical_dictionary.academic.ru.
79. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.] Київ : Знання, 2007. 495 с.
80. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
81. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 425 с.
82. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза : монография. Москва : Академия Естествознания, 2011. 195 с.
83. Писарев В. Е., Писарева Т. Е. Теория педагогики. Воронеж : Кварта, 2009. 612 с.
84. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
85. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видав. дім «Слово», 2004. 616 с.

86. Подласый И. П. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Просвещение : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1996. 432 с.
87. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн.. Москва : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
88. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.
89. Профессиональная педагогика : учеб. / под ред. Батышева С. Я., Новикова А. М. Изд. 3-е, перераб. Москва : Ассоц. «Профессиональное образование», 2010. 456 с.
90. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
91. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта*. 1999. № 2. С. 43–48.
92. Разинкина Е. М., Ильина Е. А., Ялмурзина Г. С. Концепция непрерывной опережающей профессиональной подготовки кадров для горно-металлургической отрасли. Москва ; Пенза : Академия естествознания, 2011. 143 с.
93. Реброва О. Критерії сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів художніх дисциплін. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. пр. Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2008. Вип. V. С. 55–62.
94. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты); 3-изд. Москва : ИИО РАО, 2010. 356 с.
95. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
96. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник. Київ : ТОВ Інтерпроф, 2002. 270 с.
97. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1955. 14 с.
98. Саулин В. И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, 13.00.02. Самара, 2009. 208 с.
99. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
100. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посібник. Київ : ЦНЛ, 2003. 243 с.

101. Сікорський П. І. Проблеми дидактичної взаємодії середньої загальноосвітньої і вищої шкіл. *Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність* : науковий альманах. Львів : [ЛНУ ім. І. Франка], 2009. Вип. 5. С. 7–15.
102. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
103. Солдаткин В. И. Информационно-образовательная среда открытого образования. *Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»*. URL : <http://www.ict.edu.ru/vconf/>.
104. Соловійов В. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 152–161.
105. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство : курс лекций : учеб. пособие для студ. вузов и слушателей ин-тов повышения квалификации. Москва : Совершенство, 1998. 368 с.
106. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов. Санкт-Петербург : Астерион, 2004. 278 с.
107. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. Москва : Знание, 1986. 164 с.
108. Уледов А. К. Актуальные проблемы социальной психологии. Москва : Мысль, 1981. 318 с.
109. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2 (60). С. 11–15.
110. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник [для вузов]. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
111. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1970. 301 с.
112. Федякова И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника URL <http://festival.1september.ru>.
113. Философская энциклопедия. URL : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7523.
114. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. Москва : Политиздат, 1987. 588 с.
115. Философский словарь. *Энциклопедия философ. терминов*. URL : <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/u/uslovie.html>.
116. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.

117. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва, 2005. 576 с.
118. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 560 с.
119. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1985. 230 с.
120. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. 239 с.
121. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1992. 402 с.
122. Giroux H. A. Theory and Resistance in Education : a Pedagogy for the Opposition. South Hadley, MA : Bergin & Garvey, 1983. 274 p.
123. Skinner B. Reflections on a Decade of Teaching Machines. *Teachers College Record*. 1963. Vol. 65. P. 168–177.

ABSTRACT

Methodological foundations of “Pedagogical Conditions” notion

The author analyses modern approaches and the contents of the notion of “pedagogical condition” in broad pedagogical context; specifies the role and place of the category in the methodology of psychological and pedagogical researches and shows possible ways of pedagogical tasks’ productive solving and objective evaluation of the importance of certain conditions in the activity of educational institutions.

As far as the definition of the key notion is the most important methodological principle of the researched issue’s essence revealing, specification of the contents of the notion of “pedagogical condition” foresees the study of the main features of the category “condition” in different aspects, generalization and normalization of the notion in the terminology of pedagogy. The task of generalization predetermines the consideration of the phenomenon of pedagogical conditions as a totality of interrelated complexes that should be created in order to effectively achieve the settled pedagogical aims and to increase the quality of education. Basing on the comparative analysis of psychological and pedagogical publications and generalization of educational practice the author proposes the typology of pedagogical conditions; revealed purpose and place of different kinds of conditions in general structure of pedagogical research according to the character and the essence of the problems they are aimed to resolve. The author also determines pedagogical objects and certain subject areas in order to ground, study, test and implement into the educational practice developed, experimentally tested and properly corrected pedagogical innovations of certain direction. In author’s opinion, it is possible in order to lay special emphasis on certain pedagogical conditions, to determine and fix their essential characteristics, properties, relationships and connections thorough theoretical analysis of educational system as well as scientific and methodological analysis aimed at the improvement and intensification of educational, educational and manufacturing, organizational and managemental and other educational processes and phenomena.

Key words: methodological foundation, objective and subjective conditions, educational innovations, pedagogical conditions, factors, classification, typology, didactic conditions, psychological and pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, social and pedagogical conditions.

ЗМІСТ

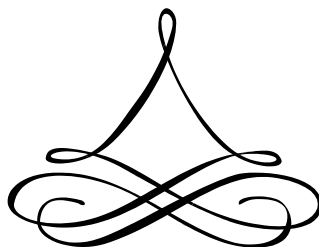
Передмова.....	3
Вступ.....	7
I. Загальнонаукове та психолого-педагогічне підґрунття поняття «педагогічна умова».....	11
II. Типологія педагогічних умов.....	35
III. Обґрунтування педагогічних умов.....	56
IV. Застосування та перевірка педагогічних умов.....	61
Висновки.....	75
Список використаних джерел.....	78
Abstract.....	87
Зміст.....	88

Андрій ЛИТВИН – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності ДСНС України.

ORCID: 0000-0002-7755-9780

ResearcherID: CAG-5074-2022

E-mail: avlytvyn@gmail.com



НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

Андрій Вікторович Литвин

Методологічні засади поняття
«педагогічні умови»

практичний посібник

Видання третє

Редактор: канд. філол. наук *О. Г. Литвин*

Підписано до друку 15.01.2022 р. Формат 60 × 84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк на різнографі. Ум. друк. арк. 4,26. Обл. вид. арк. 4,0.
Наклад 100. Зам. 02/2022.

Друк ЛДУБЖД
79007, Україна, м. Львів, вул. Клепарівська, 35
Тел./факс: (032) 233-32-40, 233-24-79
ndr@ubgd.lviv.ua