

УДК 371.315

К. С. Лазарева

Харківський національний
педагогічний університет

ПОЯСНЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті з'ясовуються та узагальнюються сучасні підходи до наукового тлумачення пояснення як функції наукової теорії, дослідження і практичної освіти. Досконале й зрозуміле пояснення – важливий інструмент навчання й учіння, без оволодіння яким неможливо сподіватись на успішне й творче освоєння будь-якого предмета. Тому в статті розглядаються способи застосування навчального пояснення при вивченні учнями фактів, явищ, теоретичних понять, причинних зв'язків у структурі освітнього матеріалу.

Ключові слова: пояснення, наукове пояснення, навчальне пояснення, факти, явища, теоретичне поняття, причинні зв'язки.

Постановка проблеми. Оволодіння учнями необхідними знаннями, уміннями, способами пізнавальної діяльності неможливе без освоєння основних функцій наукового пізнання. Більшість науковців виділяють ці функції у вигляді опису, пояснення, передбачення (прогнозування). Але і сьогодні в педагогічній теорії відсутні спеціальні дослідження щодо змісту, структури, оперативної (процесуальної) характеристики цих інструментів пізнання, способів їх освоєння учнями для успішного опанування навчального матеріалу. Окремі праці з цих проблем (Б. Коротяєв, Є. Никітін, Б. Шапоринський та інші) дають відповідь в основному на загальні питання методологічного характеру і не доходять до відображення цілісної картини того, якими мають бути знання учнів про ці інструменти наукового освоєння, яким чином на теоретичному і практичному рівнях дітям оволодіти процедурами опису, пояснення, передбачення результатів роботи. У зв'язку з цим не можна не помітити суттєвих суперечностей в організації сучасної розумової праці учнів: з одного боку, перед ними і педагогом постійно постає завдання систематичного застосування свідомих знань та практичних умінь щодо основних наукових процедур пізнання – опису, пояснення, прогнозування (передбачення) результатів, а, з іншого, – і в навчальних книгах (підручниках, посібниках), і в мережі наукових досліджень важко знайти відповідь на конкретні питання щодо змісту і структури названих функцій наукового пізнання, особливостей їх застосування при вивченні в шкільних курсах предметів, фактів, явищ, подій. Особливо це стосується

початкової школи, яка має забезпечити інтенсивне освоєння учнями описових і пояснювальних знань та умінь для успішного розвитку пізнавального потенціалу дітей, особливо їхніх творчих здібностей.

Аналіз актуальних досліджень з означеної проблеми виявив неабиякі досягнення філософії, логіки, психології, загальної педагогіки у розкритті сутності, змісту та пізнавального призначення (функцій) опису, пояснення, загальних методів і прийомів їх застосування в теоретичному освоєнні знань про світ та його атрибути. Зважаючи на те, що предметом даної статті є розгляд навчального пояснення, ми звернули увагу, що енциклопедичні й філософські словники визначають пояснення як одну з найважливіших функцій наукової теорії та науки в цілому. Пояснення як функція наукового дослідження полягає в розкритті суті об'єкту, що вивчається, через збагнення певного закону, якому підкоряються даний об'єкт. Пояснення (пояснює знання) є основою прогнозу. Тому не випадково багато хто вважає кінцевою перевіркою пояснення ступінь його застосовності для прогнозу, передбачення подальших дій.

Проблеми співвідношення згаданих понять – опису, пояснення, прогнозу і теорії в світлі історії пізнання розглядає Г. Х. Врігт у своїй праці «Логіко-філософські дослідження» [3]. У історії ідей автор виділяє дві основні традиції, що розходяться у питанні про те, за яких умов пояснення задовольняє вимогам науковості. Одну з цих традицій іноді називають аристотелівською, іншу – галілеївською. Ці назви вказують, що у першій традиції дуже стародавнє коріння в духовній історії людства, тоді як друга – недавнього походження. Пояснення першого типу називають також механістичними, другого – фіналістичними. Галілеївська традиція в науці розвивалася паралельно з успіхом каузально-механістичного підходу в поясненні та прогнозі явищ, аристотелівська ж – разом із спробами людини зробити факти телеологічними або результативно зрозумілими.

Вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що найбільш широкою популярністю і майже загальним визнанням користується **дедуктивно-номологічна модель** наукового пояснення (модель Поппера-Гемпеля). На підставі праць Е. Никітіна і К. Поппера, ми можемо зробити висновок, що безпосередньо всі дії наукового пояснення з позицій наукової логіки виконуються завдяки одній частині експлананса – положенню (положенням) про початкові умови.

Іншу ж його частину складає науковий закон (законо). І неважливо, що в якомусь поясненні це – причинно-наслідковий закон, а в іншому – структурний, в третьому – функціональний. Важливо, що він завжди входить до числа пояснюючих положень і кінець кінцем саме завдяки йому і відбувається пояснення. У поясненнях одиничних об'єктів закон переймає на себе основне пояснювальне навантаження, а в поясненнях законів – взагалі усе. Коротше кажучи, головний сенс пояснення полягає в підведенні з'ясовного об'єкту під який-небудь закон.

Мета статті – виявити сутність, структурні компоненти навчального пояснення, його відмінності від пояснення наукового та дидактичні умови його реалізації.

Згідно логічній схемі опорою пояснення є загальне положення (емпіричне узагальнення, закон). Не заперечуючи ролі законів в процесі пояснення, слід проте визнати, що дійсною основою пояснення, початковим фрагментом наукового знання, в якому вирішується це завдання, є теорія. Відтворюючи раціонально ту або іншу область реальності, вона створює контекст для пояснення окремих явищ, що належать даній області. Пояснення певного явища припускає його введення в теоретичну систему, побудову теорії. Що ж до окремих законів, то вони є найважливішими елементами структури теорії і самі знаходять сенс у складі тієї або іншої теорії. При цьому дослідники наукових пояснень виходять з того, що закон є вираз необхідних і загальних зв'язків, а необхідний і загальний характер тих або інших положень встановлюється в рамках теорії. Тому будь-які емпіричні узагальнення, що можуть розглядатися поза теорією, не є законами в строгому сенсі [Алферов А. А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания: Русский гуманитарный интернет-университет. Депонировано в ИНИОН. № 47445 от 28.12.1992. – С. 2. <http://www.i-u.ru>].

Пояснення – найважливіша функція науки і одна з необхідних умов перетворення дійсності на науковій основі. Пояснення характерне для теоретичної, а також для передтеоретичної стадії розвитку науки. Отже, пояснення в науці – один з видів теоретичної діяльності.

Пояснення в процесі навчання теж наукове, в тому сенсі, що воно в школі цілком спирається на дані сучасної науки. Але в деяких інших стосунках воно істотно відрізняється від пояснення в самій науці.

Навчальне пояснення – засіб формування знань, умінь, переконань і

мотивів діяльності учнів. Воно виступає як одна з форм практичної діяльності в освоєнні нового знання і в цьому сенсі – як один з елементів певних методів навчання, найчастіше як один з компонентів навчального викладу [8].

Будучи в гносеологічному відношенні провідним компонентом викладу (лекції, розповіді, навчального тексту), пояснення, принаймні частково, підпорядковується загальному завданню викладу, що містить багато описових і пояснювальних елементів, покликаних, перш за все, ознайомити з самим явищем, процесом, об'єктом взагалі.

Проте при зіставленні наукового і навчального пояснень зазвичай наголошуються зовсім не вказані вище відмінності, а відмінність, пов'язана з рівнем і ступенем повноти навчального пояснення, при якому доводиться зважати на рівень підготовки і загального розвитку тих, хто навчається. Пояснення виявляється тут тісно пов'язаним з проблемою розуміння учнями того чи іншого факту, об'єкту, події тощо.

Пояснення в науці і навчанні виступає в контексті відповідних процесів. Саме на цьому ґрунті необхідно шукати загальне і різне в науковому і навчальному поясненнях. Починати розгляд поставленого питання варто з аналізу основної характеристики пояснення, а саме: його гносеологічної функції і логічної структури. Враховуючи дидактичну спрямованість пояснення, не можна обійти психологічний аспект, пов'язаний з розумінням.

У педагогіці варто спиратися на таке гносеологічне визначення: пояснення – це розкриття сутності об'єкту (Философская энциклопедия. В пяти томах. – Т. 4. – С. 111). Сутність розуміється як багаторівнева система властивостей і стосунків. Але для теорії пояснення важливі перш за все типи стосунків: причинні, функціональні, структурні, генетичні та ін.

Може виникнути питання: сутність характеризується як система властивостей і стосунків, але чому виділяються тільки види стосунків? Щоб відповісти на нього, треба сказати про закон науки і його ролі в поясненні. Це буде одночасно «підступом» до аналізу надалі логічної структури пояснення. Пояснення може бути здійснене на основі пізнання законів з'ясовного об'єкту. Рух пізнання, пов'язаний з виділенням все більш широкого кола стосунків, що і приводить до ширшого застосування різних методів, формалізації, яка ніколи не зможе охопити всі стосунки об'єктивного світу. Велика кількість стосунків не піддається формалізації.

Але пояснення і без формалізації, на відміну від опису, здійснюється через закони на їх основі, а закон – це відношення.

Гносеологічно пояснення розрізняються за типом законів, на підставі яких дається пояснення. А тип законів визначається відповідно типом стосунків, які цим законом відбиваються (причинні, структурні і т. д.). Тому розрізняють причинний, функціональний, генетичний і інші типи пояснення.

Зі всього сказаного витікає, що повне наукове пояснення досягається лише в єдності, в системі всіх можливих типів пояснення, кожне з яких, у тому числі і причинне, є одностороннім.

У дидактичного пояснення та ж гносеологічна функція, що і в наукового: розкриття суті, закономірних зв'язків явищ. Та обставина, що учіння вторинне по відношенню до науки і є в суспільно-історичному сенсі «перепізнанням», не змінює його гносеологічної природи, оскільки наші знання, якими б опосередкованими вони не були, в кінцевому рахунку – віддзеркалення дійсності [8, 135].

На відміну від гносеологічного, логічне визначення означає: «Пояснення встановлює логічний зв'язок між відображенням пояснювального об'єкту в мові і законом науки» [7].

Пояснення складається з двох частин, пов'язаних відношенням логічного походження. Одну його частину складають положення, що відображають пояснювальний об'єкт, а іншу – пояснюючі положення. Частина пояснення, що відноситься до пояснювального об'єкту, отримала назву *експанандума*, а пояснююче положення *експананс*.

Розрізняють три основні логічні різновиди пояснення: дедуктивний, індуктивний, модельний (по аналогії). Розрізняються вони також за характером пояснювального об'єкту: цим об'єктом може бути окреме явище – факт або закон. Важливо чітко розрізнити пояснення факту і пояснення закону. Закон, будучи засобом наукового пояснення, сам підлягає поясненню на основі більш загального закону [8, 136].

Особливістю навчального пояснення є переважно пояснення законів і скорочення числа пояснюваних фактів. У найбільш розвинених науках при їх систематизованому викладі основна увага приділяється поясненню законів, а не фактів. Відомо, що природничонаукова теорія будується не на всіх відомих фактах, а на обмеженому їх числі.

Наведемо схему дедуктивного пояснення факту:

C1 C2 ..., Cn – опис початкових умов – експлананс

Z1 Z2 ..., Zn – закони або загальні положення

Дедукція

E – опис події, яка підлягає поясненню – експланандум

Як видно зі схеми, до складу експланансу може входити декілька законів. Ще важливіше інше: окрім законів експлананс містить ще опис початкових умов. Без цього жоден факт не можна безпосередньо дедукувати із закону. І, навпаки: закон не можна безпосередньо редукувати до окремого факту.

Навчальне пояснення, входячи до складу навчального викладу, випробовує на собі вплив загального завдання викладу, що включає численний опис. З цієї причини опис початкових умов як елемент самого пояснення (експлананса) може затушовуватися описовими елементами викладу в цілому, «розчинятися» в них. Тому завдання пояснення полягає у включенні факту в систему багатьох фактів, а загального до складу факту [8, 136 – 137].

С. Л. Рубінштейн вважав, що для обґрунтованого застосування загального положення до одиничного випадку треба розкрити загальні положення усередині самого одиничного; дедукція і індукція нерозривно пов'язані між собою [8].

Індуктивне пояснення по мірі достовірності вважається за імовірнісне.

У ньому, в порівнянні з дедуктивним поясненням, експлананс і експланандум міняються місцями. Експланандум: є не виводом, а посилкою, тоді як експлананс стає висновком.

Ось схема індуктивного пояснення:

E₁ – опис факту Ф₁ (експланандум)

E₂ – опис факту Ф₂, подібного Ф₁

E_n – опис факту Ф_n, подібного Ф₁

Z – загальний закон (експлананс)

Особливо істотна, з навчальної точки зору, відмінність індуктивного пояснення від дедуктивного полягає в його двосторонності: це одночасно пояснення і фактів, і закону. Залежно від того, з яким з цих його двох компонентів ми будемо співвідносити пояснення, воно виступатиме як процес то індуктивного встановлення закону, то індуктивного пояснення

фактів. У реальному процесі вони зливаються воєдино. Але це злиття явище психологічне, а не логічне. Більше того, на думку С. Шапорінського, навіть дедуктивне пояснення, яке в чисто логічному відношенні є одностороннім, в психологічному, а отже, і в дидактичному відношенні виступає як двосторонній процес [8, 140].

З аналізу логічної структури пояснення видно, що *опис* входить до складу пояснення факту. Щоб зрозуміти роль опису в поясненні, треба мати на увазі наступне: до складу науки входять не тільки предмет, теорія, факти, гіпотези, закони, але і засоби фіксації всіх її компонентів. «Опис – фіксація результатів досвіду за допомогою певних конкретнонаукових систем позначення і тим самим об'єктивація цих результатів в поняттях науки, пов'язаних з даними системами позначень» [8, 199].

Навчальне пояснення покликане розкрити учневі і систему позначень, і систему основних понять, пов'язану з системою позначень. Останні піддаються навчальному розчленовуванню, поступовому введенню набагато важче, ніж фактологічний і теоретичний склад науки. Мова науки потрібна з самого початку навчання. У цьому джерело однієї з основних труднощів навчання. Пояснювати при навчанні доводиться не тільки те, що відноситься до предмету (об'єкту), але і самі засоби опису та пояснення. При цьому часто і логічні засоби пояснення, а не тільки його суть, учневі не цілком відомі і зрозумілі.

У дидактиці прийнято підкреслювати опосередкованість навчального пізнання в порівнянні з науковим, яку вбачали в об'єктивній наявності наукових знань, що звільняють учня від необхідності безпосереднього вивчення об'єктів.

Насправді, учень в невимірно меншій мірі озброєний засобами пізнання, ніж вчений. Тому навчальне пізнання набагато менше опосередковане, ніж наукове (з погляду засобів). Вчений пізнає нове, володіючи системою опису і іншими засобами науки. Учень пізнає нове в предметі, будучи вимушений оволодівати одночасно і засобами; він оволодіває засобами науки в міру оволодіння змістом предмету.

Ширше використання **модельного пояснення** в науці приводить і до розширення цього виду пояснення в процесі навчання. Найцінніше в моделі для навчального пояснення – це її наочність, конкретність. Крім того, модель полегшує розуміння ще й тому, що в більшості випадків

виражає невідоме на відомій учневі мові, за допомогою засобів опису, якими він уже володіє.

Можна зазначити ще одну особливість навчального модельного пояснення. У науці модель виступає не тільки як засіб дослідження і пояснення, але і як засіб інтерпретації формалізованих теорій. У цьому випадку вона тільки полегшує розуміння формальної теорії, але не стає засобом пояснення в суто науковому сенсі. Модель полегшує розуміння формальних теорій і є особливо важливою в процесі викладання і учіння.

Причинне пояснення раніше вважалося єдино можливим, оскільки причинність представлялася єдиним видом детермінації. Тому в історичному розвитку пізнання розкриття причинних зв'язків довгий час вважали за повне пояснення, вичерпне за суттю. На відміну від причини, яка має і гносеологічний і онтологічний статуси, підстава як елемент доказу має безпосередньо тільки пізнавальний статус. Все це пов'язано з генезисом мови. Вона виникла і спочатку розвивалася як засіб спілкування в процесі виробничої діяльності. Проводити спільно необхідні дії – для цього була потрібна мова. Першими причинами явищ, які людина достовірно знала, були її власні дії. П. Блонський, характеризуючи дитячі пояснення, наголошував, що дитині найлегше дати причинне пояснення, коли ця причина – людина і особливо тоді, коли агентом була вона сама. Отже, дати причинне пояснення в цьому віці – означає не шукати в думках причину, а пригадати, чия це дія [8].

Для того, щоб бути причинним, пояснення повинне виходити з чинників, що існують зовні предмету, що розглядається. У цьому обмеженість причинного пояснення. Причинне пояснення є відносно простим, оскільки об'єкт розглядається при цьому «збоку», без проникнення в його внутрішні зв'язки і структуру [8].

В історії пізнання і в розвитку окремої людини пояснення розвивається від причинного до глибших і всебічних форм. Деякі автори вважають, що причинне пояснення факту психологічно привабливіше, отже, дидактично дієвіше, оскільки об'єктом, що безпосередньо співвідноситься з ним, є інший факт. Було б неправильно вважати, що для розуміння навчального причинного пояснення досить співвіднести два факти, як такі: причину і дію. Треба розуміти, що при зміні причини змінюється і дія. Психологічно необхідно виділяти не тільки причину, але і

слідство. А таке виділення досягається повною мірою при варіюванні умов, що дуже важливе для розуміння [8].

Одна з основних особливостей причинного зв'язку – зовнішній характер дії причини і безпосереднє співвідношення двох явищ (причини і наслідку) – приводить в деяких випадках до збігу прийому навчальної роботи і прийому розумової діяльності. Але цей збіг зовсім не є автоматичним і обов'язковим для всіх випадків встановлення причинного зв'язку.

Тут важливо підкреслити наявність того ж психологічного механізму розуміння, яке ми вже відзначали раніше, посилаючись на С. Л. Рубінштейна: виділення загального, істотного усередині одиничного, в самих фактах, на відміну від логічного їх опису як включення одиничного в загальне [8].

Складним і важким є розуміння причинних зв'язків при вивченні історичних подій. С. Шапорінський на основі досліджень В. Богословського виділяє три ступені розуміння, які характеризуються такими ознаками: перша – вичленення учнями тільки одного факту; друга – вичленення декількох, але однопорядкових причин; третя – виділення головної причини. Для історичних фактів (подій) характерна наявність комплексу причин. При навчанні можливі рядоположність не тільки теорії і фактів, але і фактів. Це можливо при навчальному поясненні не тільки історичних фактів, але й фізичних, коли об'єкт пояснення змішується з елементами початкових умов [8].

В цілому можна сказати, що необхідність «разведення» елементів логічної структури пояснення є особливістю навчального пояснення. Варто розрізняти логічні і психологічні засоби пояснення. У зв'язку з цим необхідно ще раз сказати про співвідношення доказу і пояснення.

М. О. Данілов, надаючи першорядного значення логічній стороні пояснення, вважає, що характерною ознакою пояснення є доказ... Для пояснення як методу навчання дуже істотним є спосіб доказу, тобто послідовність або зв'язок підстав і наступних з них висновків [4].

Зауважимо, що яким би повним і досконалим не було пояснення, воно може бути зрозумілим засвоєним лише при активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У зв'язку з цим варто сказати про те, що навчальне пояснення відкриває великі можливості для використання евристичної бесіди.

Пояснення – процес, пов'язаний з виділенням сутнісних сторін явища, з

його уявним, а часто і реальним відтворенням. А це – основна умова пізнання. Кожен крок пояснення, якщо воно проходить розгорнуто, може слугувати основою для постановки питань і активізації мислення учнів. При поясненні хоч трохи допитливий учень має можливість звир'яти хід своїх думок, свої припущення з ходом пояснення, з процесом відтворення явища.

Пояснення – школа логічного мислення учнів. Але ця школа ефективна, якщо вчитель залучає до процесу пояснення самих учнів і, якщо він піклується не тільки про логічну сторону пояснення, але й про психологічну. Воно має бути і логічно суворим, і «картинним». І справа тут не тільки в зовнішній наочності, як такій, а в стимулюванні уяви учнів, завдяки якому вони можуть відновити невидимі сторони пояснюваного явища і зв'язати видиме і невидиме в єдиний процес.

Нарешті, необхідно сказати про різне розуміння пояснення і його ролі в навчанні, яке зустрічається в педагогічній літературі. У літературі за логікою науки воно також трактується неоднозначно. Як зазначав Є. Нікітін, невірне твердження, що «пояснення є метод пізнання, бо само по собі воно є функція, операція, процедура пізнання, що виконується за допомогою певних методів» [7, 197]. Тому, як він вважає, варто говорити не про пояснення як метод, а про методи пояснення.

Але в науковому пізнанні чітко розрізняють: 1) пояснення як *функцію науки*, яка покликана розкрити суть явищ; 2) пояснення як *один з етапів процесу пізнання* (спостереження; аналіз результатів спостереження; знаходження емпіричних залежностей; вироблення положень, які можуть слугувати основою теорії і пояснення; розгортання теорії; пояснення; прогноз нових фактів); 3) пояснення як *строго логічна процедура*, пов'язана з виразом в знаковій системі результатів пізнання на попередніх етапах і що відноситься до певної галузі (факту, закону). При цьому в поясненні як процедурі фіксуються в мові далеко не всі результати пізнання, одержані не тільки в науці взагалі, але й у даному дослідженні зокрема.

Як це видно з складу етапів процесу пізнання, пояснення (у теоретично розвинутій науці, звичайно) спирається цілком на теорію, підпорядковане їй за змістом, але як логічна процедура має відносно самостійне значення. Що стосується теорії, то вона може розглядатися як система пояснень, як вища його форма, яка і акумулює, на відміну від пояснення як процедури, всі результати пізнання в даній галузі. Теорія і

реалізує повною мірою пояснення як функцію науки.

Відзначимо зауваження Е. П. Никітіна про те, що не варто змішувати гносеологічне (науково-пізнавальне) пояснення з педагогічним розумінням пояснення як розтлумачення, роз'яснення, наприклад, значення слова, способу виконання якої-небудь дії... [7, 7].

На відміну від процесу наукового пізнання, де пояснення за своїм змістом ґрунтується на теорії і в цьому сенсі підпорядковано їй, у навчальному поясненні має місце зворотне явище: формування системності теоретичних знань. Ми вважаємо, що в молодших, а частково і в середніх класах, де ще немає розгорнутого вивчення теорій, таке угруповання певною мірою доцільне. Проте в старших класах для такого широкого використання пояснення як всеосяжного методу немає підстави. Пояснення, як і в науці, підпорядковано формуванню і поглибленню знань про теорію за допомогою різних методів і прийомів. Проте на відміну від пояснення в науці при поясненні в процесі навчання, що розглядається в основному як логічна процедура, не можна в той же час не враховувати значення *психологічного чинника*.

Менш досліджене значення психологічного чинника при використанні структурного і функціонального пояснень. Можна припустити, що розумінню першого типу пояснень сприяє цілісне сприйняття елементів структур, а при функціональному поясненні – сприйняття в єдиному зоровому полі *послідовності* елементів процесу реалізації функцій. Як показали дослідження, послідовність може набувати відносно самостійного значення як часовий результат процесу.

Можна зробити такі **висновки** щодо особливостей навчального пояснення:

1. Урахування логічної структури наукового пояснення в цілому і логічних особливостей окремих його видів (причинного, функціонального і ін.) – необхідна умова ефективності навчального пояснення. Інша важлива умова – врахування психологічних факторів пояснення і окремих його видів.

2. Особливість навчального пояснення у порівнянні з поясненням при науковому пізнанні полягає в необхідності одночасного розкриття і категоріальної сітки (мови науки) і сутності зтого, що з'ясовується (самого пояснення).

3. Навчальне пояснення як виклад відкриває великі можливості для активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, для їх розумового розвитку. Евристична бесіда – один із засобів такої активізації.

Як індуктивному, так і дедуктивному поясненню властива *неявна* логічна двосторонність, необхідність розкриття якої складає один з психологічних чинників пояснення.

4. При побудові навчального пояснення варто враховувати співвідношення в даному конкретному випадку видимих елементів пояснювання, доступних відтворенню (безпосередньо або за допомогою наочних засобів), і елементів невидимих, але доступних «для схоплення» уявою. Ті та інші, і притому в повному обсязі, мають бути виділені і включені в процес навчального пояснення.

Подалі планується визначити особливості:

а) методів формування пояснювальних знань на матеріалі пояснювального читання в початкових класах;

б) методів і прийомів освоєння учнями пояснення при проведенні пояснювального диктанту, розв'язанні евристичних задач тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алферов А. А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания: Русский гуманитарный интернет-университет. Депонировано в ИНИОН. № 47445 от 28.12.1992. – С. 2.

<http://www.i-u.ru>.

2. Андреев И. Д. Теория как форма организации научного знания. / И. Д. Андреев. – М. :Наука, 1979. – 303 с.

3. Г. Х. фон Вригт. Логико-философські дослідження. – Режим доступу :

www.philosophy.ru/library/lang/wright/explan.html.

4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1989. – 303 с.

5. Копнин П. В. Гносеологические і логические основы наук. / П. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.

6. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий : Кн. для учителя : из опыта работы. / Б. И. Коротяев. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.

7. Никитин Е. П. Эмпиризм и функциональный анализ науки / Е. П. Никитин, А. Г. Никитина // Философия науки. Вып. 2. – М., 1996. – Режим доступу :

fpp.philos.msu.ru/text/rastorguev...polit-plan.pdf .

8. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание / С. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981.– 208 с.

РЕЗЮМЕ

К. С. Лазарева. Объяснение в учебном процессе: теоретические основы и условия применения.

В статье выясняются и обобщаются современные подходы к научному толкованию объяснения как функции научной теории и практического образования. Совершенное и понятное объяснение – важный инструмент обучения и учения, без

овладения которым невозможно надеяться на успешное и творческое освоение любого предмета. Поэтому в статье выясняются способы применения учебного объяснения при изучении учениками фактов, теоретических понятий, причинно-следственных связей в изучаемом материале.

***Ключевые слова:** объяснение, научное объяснение, учебное объяснение, факты, явления, теоретическое понятие, причинные связи.*

SUMMARY

K. Lazareva. Explanation is in educational process: theoretical bases and terms of application.

Turn out and summarized modern going near scientific interpretation of explanation as function of scientific theory and practical education. Perfect and clear explanation is an important instrument of teaching and studies, without a capture which it is impossible to hope on the successful mastering of any object. Therefore in the article examined the methods of application of educational explanation turn out at the study of facts, theoretical concepts, causal connections in the structure of the studied phenomena and events

Key words: explanation, scientific explanation, educational explanation, facts, phenomena, theoretical concept, causal connections.

УДК 378.147:7

Т. Б. Носаченко

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет ім. Григорія Сковороди

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається поняття педагогічної культури в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя засобами народного декоративно-прикладного мистецтва. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі його професійного становлення виступає актуальною проблемою сучасної мистецько-педагогічної освіти.

***Ключові слова:** культура, педагогічна культура, декоративно-прикладне мистецтво, фахова підготовка, народне мистецтво.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює глибокі соціокультурні перетворення, особливо у сфері духовного відродження української нації. Духовність та культура все більше пронизують систему освіти, яка б забезпечила формування інтелектуального і культурного потенціалу особистості як найвищої цінності нації. Основним напрямом розвитку сучасної освіти виступає створення умов для підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіоналізму й майстерності.

Вітчизняна освітня система повинна відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога. Стає очевидним, що досягнення цілей