

Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Bobersky,
11, Kostiuшка Str., Lviv, Ukraine

FEATURES OF THE INDIVIDUAL STYLE OF COACH AND TEACHER WORK OF THE CHOREOGRAPHIC TEAM

The paper presents the results of studying the peculiarities of work styles (authoritarian, democratic, liberal) and the behavior of coaches in technical and aesthetic sports and choreographers. The purpose of the work was to analyze and compare the individual styles of coaches' work in technical and aesthetic sports and teachers of dance groups and choreographic schools. A group of theoretical and empirical methods were used in the study. The survey involved: 14 choreographers from eight dance groups, 9 teachers from public and three private choreographic schools and 18 coaches working with representatives of artistic, sports and aesthetic gymnastics, sports acrobatics and aerobics as well as 118 students engaged in choreography and sports. The results of the survey were supported by pedagogical observation data. The study made it possible to identify priority work styles of coaches in technical and aesthetic sports and teachers-choreographers which depend on many factors, including the type of activity, age characteristics of students, training and training stage, etc. It was found that the authority of the coach and teacher is a determining condition for his/her success, the effectiveness of the impact on students as well as associated with the individual style of his/her work. The obtained results can be used in the practice of coaches in technical and aesthetic sports as well as teachers of dance groups and choreographic schools for effective interaction in the system «teacher, coach – student».

Keywords: work styles, authoritarian, democratic, liberal, coaches, choreographers, technical and aesthetic sports, dance groups.

Подано до редакції 01.10.2020

УДК: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-3-22>

Раиса Мартынова,

доктор педагогических наук, профессор,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗВЕНЬЕВ ОРГАНИЗАЦИОННОГО И СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО БЛОКОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье представляется моделирование звеньев организационного и содержательного блоков процесса обучения образовательным дисциплинам и в частности курса «Истории методики обучения иностранным языкам» студентов гуманитарных факультетов, на основе установленных автором методологических закономерностей. Для достижения поставленной цели использовались такие методы: метод изучения и анализа психологической, лингвистической и методической литературы по теме, а также метод моделирования процесса обучения любой образовательной дисциплины. Установлено, что обучение любой образовательной дисциплине правомерно осуществлять: 1) на четырех этапах: рецептивном, репродуктивном, продуктивном и рефлексивном; 2) с целями: а) восприятия и осмысления изучаемого материала на первом этапе; б) воспроизведения изучаемого материала на втором; в) анализа и обсуждения изучаемого материала на третьем; г) интерпретации изучаемого материала, его дополнения, углубления и творческого применения на четвертом; 3) с обязательным повторением содержания предыдущих элементов предмета при изучении следующих для блокирования процесса забывания и системного накопления приобретаемых знаний; 4) путем приобретения знаний каждого элемента предмета обучения и развития на их основе постепенно усложняющихся умений: от рецептивных к репродуктивным, а от них к продуктивным и рефлексивным.

Ключевые слова: моделирование, модель процесса обучения; организационный и содержательный блоки процесса обучения, образовательные дисциплины.

Вступление и современное состояние исследуемой проблемы

Во все времена развития общества обучение и воспитание подрастающего в нем поколения по праву считалось наиболее важной и сложной задачей. Ведь только высокообразованная и высококвалифицированная молодежь может в постоянно совершенствующемся обществе созидать во благо его развития. Однако проводить эффективные образовательные процессы даже при большом педагогическом опыте не возможно без их предварительного тщательного продумывания, планирования и моделирования.

Методологические основы педагогического моделирования разрабатывались такими известными учеными-дидактами, как: М. Анисимовым (2011), В. Афанасьевой (2005), А. Богатыревым (2006), Н. Борисенко (2016), В. Вениковым (1976), С. Гончаренко (2008), А. Дахиным (2010), В. Загвязинским (2004), Е. Заир-Бек (1995), В. Краевским (2001), В. Лобашевым (2006), В. Михеевым (2006), В. Монаховым (2001), Л. Редькиной (2018), А. Савченко (1999), Г. Суходольским (1976), В. Штоффом (1966), М. Ядровской (2014).

Детально исследовалось моделирование: содержания обучения иностранным языкам (Р. Мартынова), компетентности участников открытого образования (А. Дахин), методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе (А. Могилев), педагогических систем и процессов (Е. Лодатко), учебного процесса в техническом вузе (М. Сыготина), формирования профессиональной компетентности будущих учителей биологии (Ю. Шарпан), подготовка будущих учителей начальных классов к обучению ИЗО младших школьников (Я. Лугина), обучения ИЗО учащихся младших классов средствами иностранного языка (А. Фрумкина), обучения старшеклассников курсу «Мировая художественная литература» (Е. Тихомирова), подготовка будущих учителей различных дисциплин к их профессиональной деятельности на иностранном языке (Н. Волкова, О. Тарнопольский) и другие. При этом, к сожалению, ни в одном из названных исследований не обоснованы положения, которые бы гарантировано приближали модель процесса обучения любой образовательной дисциплине к высокой степени ее валидности. В одной из своих последних работ (в рукописи) мы установили методологические закономерности педагогического моделирования, которые предопределяют модели высоко результативных процессов обучения. Такие закономерности, как мы установили, заключаются в том, что модель процесса обучения должна: 1) включать не только все ее звенья, но и утверждать такую форму их взаимосвязи, которая обеспечит ему результативную динамику; 2) гарантировать учащимся продвижение от незнания к знанию, от неумения к умению путем постоянного разрешения противоречий между потребностями в овладении новой информацией и возможностями реализации знаний по предыдущей; 3) в своей содержательной части включать только актуальный материал на основе отрицания устаревшего, интеграции оставшегося с новым и компрессии того, что образовалось; а в своей процессуальной части - включать эффективные предыдущие

и современные методы и средства обучения, обеспечивать усвоение скомпрессованного содержания; 4) обеспечивать системное нарастание компетентностного потенциала учащихся при условии постепенного нарастания сложности как смыслового содержания, так и компонентов содержания его усвоения; 5) обеспечивать овладение изучаемым, при условии: мотивации приобретения новых знаний; дробления всего предметного содержания на доступные по объему элементы; смысловой взаимосвязи элементов и обязательного повторения всех предыдущих при изучении следующего в рамках одной темы; 6) считаться валидной при ее практической реализации с 80 % усвоением запрограммированного материала большинством учащихся в процессе формирующего эксперимента и с 70 % усвоением запрограммированного материала большинством учащихся в процессе массового обучения.

Новизна работы заключается в том, что каждый следующий элемент предмета обучения включает полную информацию из предыдущего. Такое повторение происходит в рамках 6 тем подряд. Такая постепенно увеличивающаяся структура содержания каждого элемента предмета обучения блокирует забывание изученного и системно расширяет знания обучаемых.

Целью данной работы является моделирование организационного и содержательного блоков процесса обучения любой образовательной дисциплины и в частности курса «Истории методики обучения иностранным языкам» студентов гуманитарных факультетов на основе установленных методологических закономерностей. Для достижения названной цели планируем решение следующих **задач**:

- 1) обосновать сущность этапов процесса обучения любой образовательной дисциплине;
- 2) определить цели обучения любой образовательной дисциплине в зависимости от этапов обучения и элементов предмета обучения;
- 3) доказать правомерность повторения содержания предыдущих элементов предмета обучения при изучении последующих;
- 4) определить структурные компоненты содержания обучения для усвоения установленных элементов предмета обучения.

Методы исследования

Для достижения названной цели использовались такие методы: метод изучения и анализа психологической, лингвистической и методической литературы по теме, а также метод моделирования процесса обучения любой образовательной дисциплины.

Результаты и обсуждения

Устанавливая виды дидактических моделей процесса обучения, мы обосновали его структуру, состоящую из трех блоков: организационного, содержательного и процессуального. К 1 блоку относятся этапы обучения, ко 2 блоку – цели обучения, элементы предмета обучения и компоненты содержания обучения, к 3 блоку – методы, средства и контроль результатов обучения. В данной работе предпримем попытку смоделировать первые два из названных блоков.

1. **Моделирование этапов процесса обучения** не может в полной мере соответствовать всем его дидактическим требованиям. Кроме установленных нами этапов – рецептивного, репродуктивного, продуктивного и творческого, существуют другие обязательные этапы обучения, однако они не подлежат схематизации. Это, согласно теории поэтапного формирования умственных действий П. Гальперина (1966), первый этап – **мотивационный**. Любая вводимая новая информация должна быть значима для обучаемых. Они должны осознать, что именно этот материал поможет им не только расширить свои знания, но и применить вместе с ранее приобретенными в более востребованных условиях. В противном случае обучение превратится в принуждение, интерес к нему угаснет, а значит и результат его будет низким.

Другие этапы, не подлежащие схематизации, возникают спонтанно, ввиду каких-либо непредвиденных обстоятельств. Это этапы: дополнительного разъяснения материала при установлении его недостаточного понимания; дополнительного контроля знаний, если результаты планового контроля оказались низкими.

Кроме того, названия установленных нами этапов, подлежащих схематизации, могут уточняться и изменяться в зависимости от изучаемой дисциплины. Неизменным в их названии должен оставаться учет психологических закономерностей в последовательности нарастания трудностей учебных действий для возможного овладения ими.

Приведем несколько вариантов «рецептивного этапа» процесса обучения.

1. Допустим, изучается какой-то гуманитарный курс. Началом обучения (после развития мотивации изучения этого материала) является прослушивание лекции и осмысление ее содержания. Изложение этого материала есть в учебнике, в котором студенты читают предварительно устно воспринятую на лекции информацию. И слушание, и чтение являются рецептивными видами речевой деятельности. Поэтому такой этап обучения можно назвать «познавательного-рецептивным».

2. Допустим, студенты начинают изучать новую техническую дисциплину, которая включает незнакомые для них понятия. Перед чтением вводной лекции преподаватель объясняет студентам эту терминологию. Такой первый этап обучения (после мотивационного) можно назвать «рецептивно-понятийный».

3. Допустим, первоклассники начинают изучать иностранный язык. У них нет базы для изучения иноязычной грамматики. Поэтому они учатся говорить на основе подражания речи учителя. Такой этап обычно называется «имитационно-речевой». Как видим, в этом названии этапа нет слова «рецепция», но она подразумевается и проявляется в первых учебных действиях учащихся.

Приведем несколько вариантов «репродуктивного этапа» процесса обучения.

Репродуктивная деятельность может проявляться не только в пересказе услышанной и прочитанной информации, а и в выполнении любых действий по аналогии, то есть по образцу. Это решение задач по

образцу, изображение предметов по образцу, выполнение любых технических действий по образцу; продуцирование иноязычных высказываний по образцу. Поэтому в названии второго этапа может не употребляться само слово «репродуктивный», но обязательно учитываться в его значении. Например: «аналого-деятельностный этап» или «подстановочно-практический этап», или с уточнением ключевого слова – «репродуктивно-речевой».

Приведем несколько вариантов «продуктивного этапа» процесса обучения.

На продуктивном этапе обучаемые уже готовы к самостоятельным действиям на основе изучаемого материала. П. Гальперин (1966) охарактеризовал его отсутствием какой-либо речи, сопровождающей эти действия, чтобы подчеркнуть их уровень автоматизации. В связи с этим считаем необходимым обратить внимание на два следующих положения: 1) автоматизация действия не может быть достигнута сразу, то есть с начала его самостоятельного выполнения. Для этого нужна многократность самостоятельной работы, которая перейдет в навык, а затем навык может трансформироваться в усовершенствованные, творческие действия; 2) в первичных самостоятельных действиях не может не присутствовать внутренняя речь. Она сопровождает мышление, но, по определению Н. Жинкина (1958), представляет собой «предметно-образный код», характеризующий высшую степень ее свернутости. Исходя из этого, третий этап процесса обучения может называться «продуктивно-деятельностный» или «продуктивно-речевой» или «продуктивно-практический». В дальнейшем такая самостоятельная практическая деятельность может трансформироваться в творческую.

Приведем несколько вариантов «творческого этапа» процесса обучения.

Творчество в процессе обучения может проявляться по-разному. В виде сокращения операций в продуктивной деятельности и тем самым в рационализации ее выполнения. В нестандартной, оригинальной форме презентации чего-либо на иностранном языке и тем самым в совершенствовании иноязычной речи. В разработке новых проектов проведения школьных мероприятий и тем самым в совершенствовании форм воспитательной работы. Отсюда названия творческого этапа обучения могут быть следующие: «творческо-продуктивный» или «творческо-деятельностный» или «творческо-речевой» или «рефлексивный».

Далее рассмотрим, как этапы обучения будут программировать цели обучения и связанные с ними элементы предмета обучения.

2. **Моделирование целей обучения и элементов предмета обучения** начнем с определения видов целей, подлежащих моделированию.

Из основ дидактического целеполагания известна следующая иерархия целей обучения:

1) **глобальные образовательные цели**. Они предполагают овладение молодым поколением всем накопленным социальным опытом развития природы и общества. Реализация этих целей обеспечивает как сохранение информации о завоеваниях человечества, так

и является базой для дальнейшего развития всех форм материального и духовного мира. Полагаем, что моделированию такие цели не подлежат. Однако они постоянно достигаются путем реализации более конкретных целей, какими являются – обобщенные.

2) **обобщенные образовательные цели.** Они предполагают овладение подрастающим поколением отраслевыми знаниями. Например, в областях: геологии, биологии, экономики, медицины, психологии, истории, математики, культуры и так далее. Реализация этих целей обеспечивает достижение глобальных знаний, но недостаточна для моделирования процесса обучения существующим областям знаний. Последнее становится возможным при еще большей детализации целей обучения, но уже внутри каждого отраслевого направления. Эту функцию выполняют частные цели обучения.

3) **частные образовательные цели.** Такие цели не могут выдвигаться ко всей отрасли знаний. И такой потребности нет. Будущие специалисты изучают выбранное ими отраслевое направление по специально разработанным образовательным курсам, представленным в учебниках и учебных пособиях. В значительном большинстве случаев их авторы известные ученые в соответствующих областях знаний. Они несут полную ответственность за актуальность и научность представленной в их учебниках информации. Организация процесса обучения, на основе изложенного ими содержания путем его моделирования и является основной задачей данного исследования.

Однако для завершения описания иерархии целей обучения назовем их последний, самый детализированный вид. Это **поурочные цели обучения.** Они достигаются на основе частных образовательных целей. Но мы в данной работе их рассматривать не будем, так как моделируем процесс обучения, а не учебный процесс.

Как мы говорили выше, частные образовательные цели зависят от этапа обучения, а далее они программируют элементы предмета обучения. Рассмотрим эти процессы в такой последовательности: 1) программирование целями обучения элементов предмета обучения; 2) программирование этапами обучения целей обучения.

1. Элементы предмета обучения представляют собой те смысловые части, на которые автор курса разделил излагаемое им содержание. Обязательные дидактические принципы, которые он (автор) должен был соблюдать это: научность, актуальность и достоверность информации; последовательность и логичность в изложении материала; доступность его понимания для студентов и обязательная повторяемость информации из одной темы в другую для недопущения ее забывания и более глубокого осмысления.

Для примера рассмотрим разработанный нами курс методики обучения иностранным языкам учащихся общеобразовательных школ, предназначенный для студентов филологов педагогических университетов. Его вторая глава называется «История обучения иностранным языкам. Конец 19 – начало 21 века». Элементами предмета обучения по этой теме являются: 1. *Science and Education, 2020, Issue 3*

Устно-слуховой метод Г. Пальмера – конец XIX века. 2. Сознательно-сопоставительный метод Л. Щербы – 40-50 годы XX века. 3. Сознательно-практический метод А. Старкова, И. Бим, В. Слободчикова – 60-90 годы XX века. 4. Коммуникативный метод И. Пассова – конец XX – начало XXI века. 5. Системно-коммуникативный метод Р. Мартыновой – начало XXI века по настоящее время.

2. Каждый из этих элементов (в данном случае тем) изучается на рецептивном, репродуктивном, продуктивном и творческом этапах. Так, на **рецептивном этапе** цели обучения состоят в усвоении темы 1 на рецептивном уровне. На **репродуктивном этапе** – в усвоении темы 1 на репродуктивном уровне. На **продуктивном этапе** – в усвоении темы 1 на продуктивном уровне. На **творческом этапе** – в усвоении темы 1 на творческом уровне. Суть каждого из постепенно усложняющихся уровней усвоения темы зависит от видов компонентов содержания ее обучения, то есть от видов знаний, умений и навыков, моделирование которых представим далее.

3. **Моделирование компонентов содержания обучения** состоит в определении видов знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучаемые для достижения выдвинутых целей обучения и обосновании формы их взаимосвязи с элементами предмета обучения.

Началом процесса усвоения новой информации является знакомство с ней, то есть приобретение ее знаний. Поступать информация может через разные анализаторы и из разных источников. При прослушивании лекции задействуется слуховой анализатор. А если лекция сопровождается демонстрацией ее основных положений, то к этому процессу подключается зрительный анализатор. Чтение этого же материала в учебнике осуществляется на основе зрительного и речедвигательного анализаторов, потому что чтение сопровождается проговариваем читаемого во внутренней речи. Такая активизация анализаторной системы способствует приему новой информации в сознание человека. Все эти действия в комплексе обеспечивают учащимся **знания** предъявленного материала.

На основе приобретенных знаний развиваются первичные умения их проявления. Это узнавание новой информации среди другой – ранее изученной; сопоставление новых знаний с предыдущими, что обеспечивает их осмысление; опознание ошибок в новой информации, что подтверждает ее знание и понимание. Описанные выше действия соотносятся с рецептивной учебной деятельностью, в результате которой приобретаются и развиваются **рецептивные умения.**

Далее, как мы описывали выше, у обучаемых возникает потребность воспроизвести то, что они узнали из лекции преподавателя и прочитали в учебнике. Они могут это делать по плану, предложенному преподавателем, или по его вопросам. Такая опора помогает студентам последовательно и в полном объеме изложить изучаемое. В таком виде репродуктивной деятельности у них развиваются **репродуктивные умения.**

В процессе изучения новой информации учащиеся проявляют желание не только ее пересказать, но и

ее обсудить, и практически применить в своей самостоятельной работе. Возможно, вначале это будет работа по образцу и в обычных учебных условиях. По мере ее выполнения у учащихся развивается убеждение в необходимости такой деятельности для формирования своей профессиональной компетентности. Они ощущают расширение своих умений по сравнению с предыдущими, так как последние включают умения, приобретенные ранее, и те, которые производятся на основе изучаемой информации. Такая деятельность считается продуктивной – порождающей **продуктивные умения**.

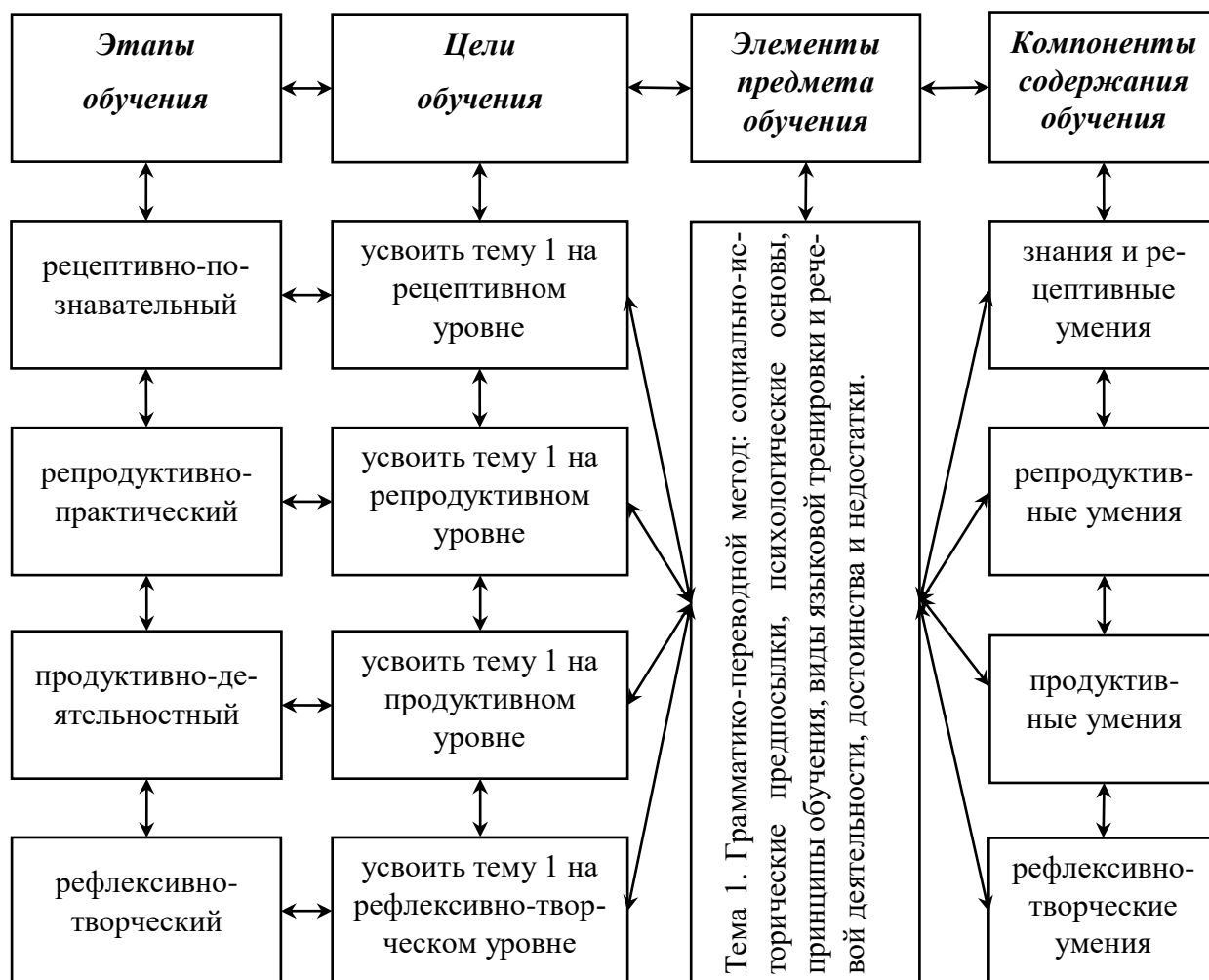
Следующий этап совершенствования учебной деятельности состоит в создании стимулов, активизирующих творческое мышление обучаемых. К таким стимулам могут относиться вовлечение их в выполнение важных и интересных для них заданий. В данном случае в представлении себя учителем конца 19 века в

школе Г. Пальмера, для работы в которой необходимо разработать ряд уроков по его методике. Или подготовить доклад на конференцию по сравнению двух коммуникативных методов Е. Пассова и системно-коммуникативного Р. Мартыновой. Или написать рецензию на учебник английского языка для учащихся 5 (6-10) класса А. Старкова и обсудить ее со студентами. Возможность выполнять такие творческие задания соотносится с **творческими умениями**.

Установленные нами по курсу методики обучения иностранным языкам раздела «История развития методики» по теме 1 «Устно-слуховой метод Г. Пальмера», этапы обучения, цели обучения на каждом из них; программируемые ими элементы данного предмета; а также компоненты содержания их обучения, позволяют представить модель содержания методики обучения этой части курса в их организационном и содержательном блоках в схеме 1.

Схема 1

Модель содержания методики обучения иностранным языкам раздела «История развития методики» по теме 1 «Устно-слуховой метод Г. Пальмера» в ее организационном и содержательном блоках



Как видно из представленной модели, цели обучения, основываясь на постепенно усложняющихся видах учебной деятельности, выраженных в этапности процесса обучения, программируют компоненты содержания обучения через содержание элемента (части) учебного предмета. А возможность его усвоения определяется такими компонентами его содержания, которые приводят обучаемых к знанию изучаемого материала; к развитию у них умений узнавать его, то есть понимать его смысл; воспроизводить изученное без каких-либо преобразований; а затем применять приобретенные знания в самостоятельной и творческой деятельности.

Это мы смоделировали часть процесса обучения только первому элементу раздела по истории методики обучения иностранным языкам. Та же организационная и содержательная часть процесса обучения всем последующим элементам (темам) этого раздела курса будет представлять собой аналогичные модели. Вместе с тем, во всех их последующих схемах должна иметь место следующая обязательная деталь. Это **взаимосвязь** рецептивных знаний и рецептивных умений по первой теме с рецептивными знаниями и рецептивными умениями по второй теме. И далее **взаимосвязь** рецептивных знаний и рецептивных умений по второй теме с рецептивными знаниями и рецептивными умениями по третьей теме. И так до конца всего раздела изучаемого курса. Реализация такой **взаимосвязи** обуславливает такой подбор каждой следующей темы, которой бы обеспечил возможность смысловой зависимости каждого следующего материала от всего ранее изученного, что создает у обучаемых целостную картину восприятия окружающей действительности в конкретной области знаний. Такая же **взаимосвязь** всех последующих видов умений из одной темы в другую должна поддерживаться на протяжении всего процесса обучения. Выполнение этого методического условия, во-первых, не допустит забывания предыдущего материала при изучении следующего; во-вторых, обеспечит целостное видение развития изучаемого предмета; в-третьих, приведет к расширению и углублению всех видов умений на пути их приобретения.

Представим в схеме 3 модель методики обучения иностранным языкам раздела «Истории развития методики» по трем + (n) темам в ее организационном и содержательном блоках. Все этапы обучения по теме 1 отмечаются в модели цифрой «1»; по теме 2 – цифрой «2»; по теме 3 – цифрой «3», по теме «n» - знаком «n». Все элементы предмета обучения взаимосвязаны путем сравнительной характеристики каждого следующего метода обучения иностранным языкам с предыдущим. В модели это обозначается следующим образом: все виды знаний и умений по теме 1 отмечаются цифрой «1»; по теме 2 – цифрами «2+1»; по теме 3 – цифрами «3+2+1»; по теме «n» - цифрами n+ 3+2+1. Взаимосвязь знаний и умений из темы в тему отмечается переходными стрелками. Все стрелки в модели

имеют двойное направление и тем самым обозначают зависимость каждого следующего звена содержания обучения от предыдущего; а каждого предыдущего – как предопределяющее последующее. Представим модель такого содержания методики обучения иностранным языкам в схеме 2 на следующей странице.

Как видно из представленной модели содержания обучения в его организационном и содержательном блоках, компоненты содержания обучения в виде знаний и постепенно усложняющихся умений не только взаимосвязаны между собой в рамках одного элемента предмета обучения, но и в рамках всех его последующих элементов. Обратим внимание лишь на тот факт, что предъявление нового материала осуществляется в его самостоятельном виде, чтобы подчеркнуть его новизну и обеспечить четкость именно его восприятия и осмысления.

В модели это выражается в том, что на рецептивном этапе изучения каждой темы показана цифра, соответствующая последовательности ее изучения. И эта же цифра демонстрирует вид рецептивных знаний и рецептивных умений, которые приобретаются в соответствии с данной темой. Все же последующие виды умений развиваются во взаимосвязи друг с другом, что отражено цифрами в последовательности от номера изучаемой темы к предварительно изученной: $(n)+3+2+1$. Такая организация процесса обучения создает предпосылки для системного расширения приобретаемых знаний как в рамках одной темы раздела теоретического курса, так и в рамках всех последующих тем в их полной смысловой взаимосвязи.

Выводы

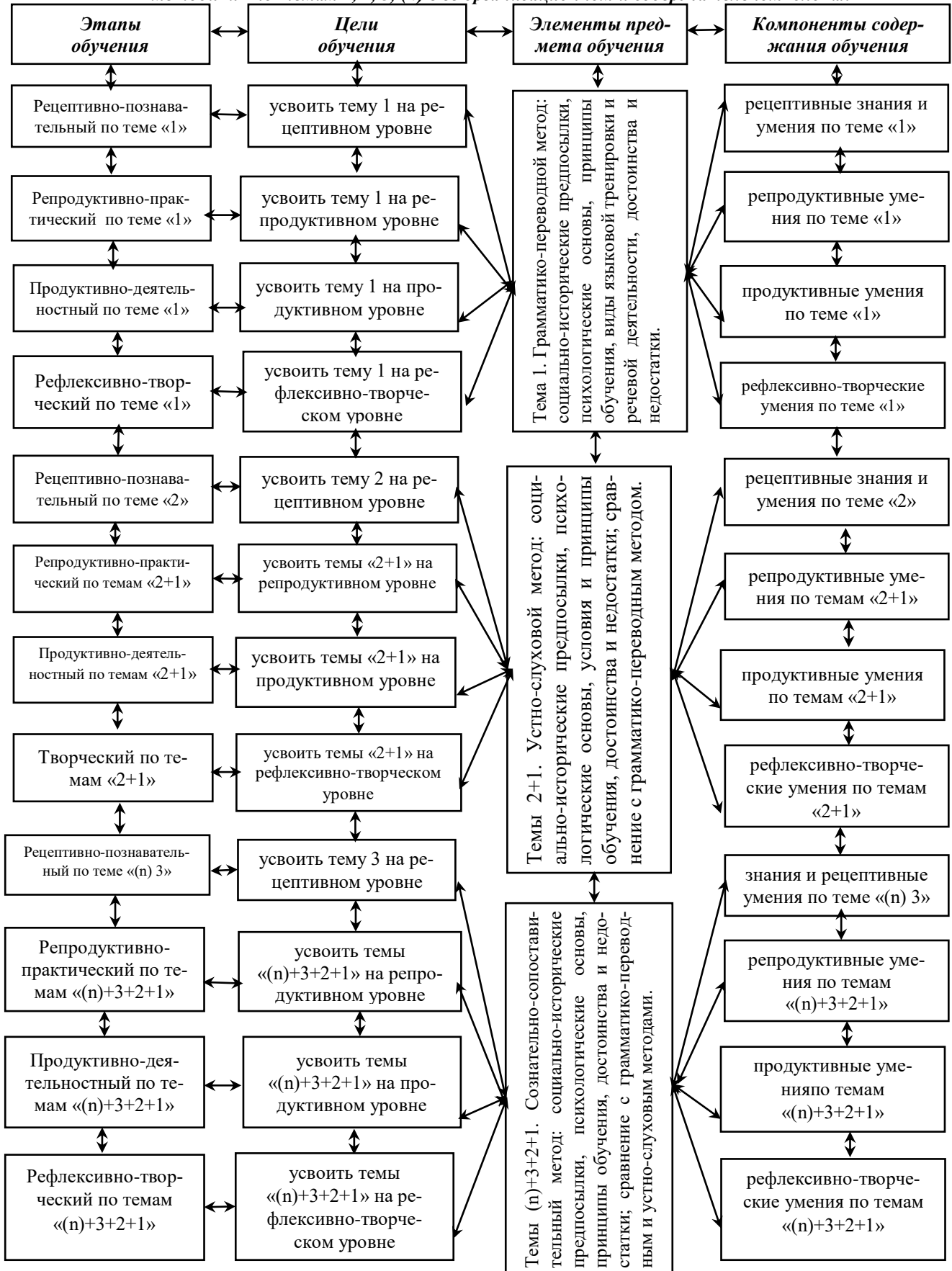
Решение выдвинутых задач состоит в том, что обучение любой образовательной дисциплине правомерно осуществлять: 1) на четырех этапах: рецептивном, репродуктивном, продуктивном и рефлексивном; 2) с целями: а) восприятия и осмысления изучаемого материала на первом этапе; б) воспроизведения изучаемого материала на втором; в) анализа и обсуждения изучаемого материала на третьем; г) интерпретации изучаемого материала, его дополнения, углубления и творческого применения на четвертом; 3) с обязательным повторением содержания предыдущих элементов предмета при изучении следующих для блокирования процесса забывания и системного накопления приобретаемых знаний; 4) путем приобретения знаний каждого элемента предмета обучения и развития на их основе постепенно усложняющихся умений: от рецептивных к репродуктивным, а от них к продуктивным и рефлексивным.

Перспективы исследования

Какими методами и средствами возможно достигнуть перечисленные выше знания и умения и какими способами можно проверить уровень их усвоения представим путем моделирования процессуального блока процесса обучения в следующей части нашей работы.

Схема 2

Модели содержания методики обучения иностранным языкам раздела «История развития методики» по темам 1, 2, 3, (n) в ее организационном и содержательном блоках



Література

1. Анісімов М. В. *Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах*. Київ-Кіровоград: ПОЛІУМ, 2011. 464 с.
2. Афанасьєва О. В. *Теория и практика моделирования сложных систем*. СПб.: СЗТУ, 2005. 132 с.
3. Богатырев А. И. *Моделирование в теории развивающегося образования*. Москва: Просвещение. 2006. С. 4-65.
4. Борисенко Н. М. Моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: діагностичний аспект. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 17-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_47_6.
5. Веников В. А. *Теория подобия и моделирования (применительно к задачам электроэнергетики)*. Москва: Высшая школа, 1976. 479 с.
6. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии* / под ред. В.В. Шороховой. Москва: Наука, 1966. С. 236-278.
7. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 120 с.
8. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010. № 1 (3) Том 2. С. 11-21.
9. Жинкин Н. И. *Механизмы речи*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
10. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Alma mater*. 2004. № 9. 21-25.
11. Заир-Бек Е. С. *Основы педагогического проектирования*. СПб.: Наука, 1995. 152 с.
12. Краевский В. В. Полонский В. М. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Пермена, 2001. 324 с.
13. Лобашев В. Д. Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения. *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 99-111.
14. Мартынова Р. Ю. Виды дидактических моделей процесса обучения. *Наука і освіта*. 2019. № 4. 15-22.
15. Михеев В. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике*. Москва: КомКнига, 2006. 200 с.
16. Монахов В.М. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя. *Школьные технологии*. 2001. № 4. С. 51.
17. Редькина Л.И. Методологические основы разработки, оценки, внедрения этнопедагогических моделей. *Pedagogical Journal*. 2018, N 8. 324-332.
18. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак.* Київ: Генеза, 1999. 368 с.
19. Суходольский Г. В. *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Ленинград: Ленинградский Университет, 1976. 781 с.
20. Штофф Е. А. *Моделирование и философия*. Москва : Наука, 1966. 258 с.
21. Ядровская М. В. *Модели и моделирование в пе-*

дагогике. Ростов-на-Дону: Изд. центр ДГТУ, 2014. 358 с.

References

1. Anisimov, M. V. (2011). *Teoretyko-metodolohichni osnovy prohnouzuvannya modeley u profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical foundations of model forecasting in vocational education institutions]. Kyiv-Kirovohrad: POLIUM [in Ukrainian].
2. Afanasyeva, O. V. (2005). *Teoriya i praktika modelirovaniya slozhnykh sistem* [Theory and practice of complex systems modeling]. SPb.: SZTU, 132 [in Russian].
3. Bogatyrev, A. I. (2006). *Modelirovaniye v teorii razvivayushchego obrazovaniya* [Modeling in the theory of developing education]. Moscow: Prosveshcheniye, 4-65 [in Russian].
4. Borysenko, N. M. (2016). *Modelyuvannya samoosvitn'oyi diialnosti maybutnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly: diahnostychnyy aspekt* [Modeling of self-educational activity of the future primary school teacher]. *Pedahohika vyshchoyi ta serednoyi shkoly – Higher and secondary school pedagogy*, 47, 17-24. URL: <http://nbuv.gov.ua/> [in Ukrainian].
5. Venikov, V. A. (1976). *Teoriya podobiya i modelirovaniya (primenitelno k zadacham elektroenergetiki)* [Theory of similiarity and modeling (in relation to the problems of electric power industry)]. Moscow: Vysshaya shkola, 479 [in Russian].
6. Galperin, P. Ya. (1966). *Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy* [Psychology of thinking and the doctrine of the phased formation of mental actions]. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii – Research of thinking in Soviet psychology*. Moscow: Nauka, 236-278 [in Russian].
7. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennya: Metodolohichni porady molodym naukovtsyam* [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Vinnytsya: DOV «Vinnytsya», 120 [in Ukrainian].
8. Dakhin, A. N. (2010). *Modelirovanie v pedagogike* [Modeling in pedagogy]. *Idey i idealy – Ideas and ideals*. 1 (3), 2, 11-21 [in Russian].
9. Zhinkin, N. I. (1958). *Mekhanizmy rechi* [Mechanisms of speech]. Moscow: Publishing House APN RSFSR [in Russian].
10. Zagvyazinskiy, V. I. (2004). *Modelirovaniye v strukture sotsialno-pedagogicheskogo proyektirovaniya* [Modeling in the structure of social and pedagogical projecting]. *Alma mater*, 9, 21-25 [in Russian].
11. Zair-Bek, E. S. (1995). *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya* [Basics of pedagogical design]. St. Petersburg: Nauka, 152 [in Russian].
12. Krayevskiy, V. V. & Polonskiy, V. M. (2001). *Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika* [Methodology for a teacher: theory and practice]. Volgograd: Peremena, 324 [in Russian].
13. Lobashev, V. D. (2006) *Strukturnyy podkhod k modelirovaniyu vedushchikh elementov protsessu obucheniya* [Structural approach to modeling the leading elements of the learning process]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in education*. 3, 99-111 [in Russian].

14. Martynova, R. Yu. (2019). Vidy didakticheskikh modeley protsessa obucheniya [Types of didactic models of an educational process]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 4, 15-22 [in Russian].
15. Mikheyev, V. (2006). *Modelirovaniye i metody teorii izmereniy v pedagogike*. Moscow: KomKniga, 200 [in Russian].
16. Monakhov, V. M. (2001) Proektirovanie avtorskoi (sobstvennoi) metodicheskoi sistemy uchitelya [Designing the author's (own) teacher's methodical system]. *Shkol'nye tekhnologii – School technologies*. 4, 51-55.
17. Redkina, L. I. (2018). Metodologicheskiye osnovy razrabotki, otsenki, vnedreniya etnopedagogicheskikh modeley [Methodological foundations for the development, assessment, implementation of ethnopedagogical models]. *Pedagogical Journal*, 8, 324-332 [in Russian].
18. Savchenko, O. Ya. (1999). *Dydaktyka pochatkovoyi shkoly: pidruchnyk [Didactics of primary school: textbook]*. Kyiv: Heneza, 368 [in Ukrainian].
19. Sukhodo'skii, G. V. (1976) *Strukturno-algoritmicheskii analiz i sintez deyatelnosti [Structural and algorithmic analysis and synthesis of activities]*. Leningrad.
20. Shtoff, Ye. A. (1966). *Modelirovaniye i filosofiya [Modeling and philosophy]*. Moscow: Nauka, 258 [in Russian].
21. Yadrovskaya, M. V. (2014). *Modeli i modelirovanie v pedagogike [Models and modeling in pedagogy]*. Rostov-na-Donu: DSTU, 358 [in Russian].

Raisa Martynova,

Doctor of Education, professor,

The State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26, Staroportofrankovskaia Str., Odesa, Ukraine

MODELING THE LINKS OF ORGANIZATIONAL AND CONTENT BLOCKS OF THE PROCESS OF TEACHING THE EDUCATIONAL DISCIPLINES

At all times of the society development training and education of the younger generation was considered the most important and difficult task. Because only highly educated and highly qualified young people can contribute to its development in a constantly improving society. However, it is impossible to conduct effective educational processes, even with considerable pedagogical experience, without their prior careful consideration, planning and modeling. In our previous works, we substantiated the structure of the didactic model of the educational process, which consists of three blocks: organizational, content and procedural. Block 1 includes educational stages, block 2 includes learning objectives, elements of the subject and components of learning content, block 3 includes methods, means and assessment of the educational outcomes. The purpose of this work is modeling the first two of the above-mentioned blocks, namely: organizational and content blocks of the educational process of any educational discipline and in particular the course "History of methods of teaching foreign languages" for students of humanities on the basis of the author's established methodological regulations. The results of the study showed that teaching of any educational discipline should be conducted: 1) in four stages: receptive, reproductive, productive and reflexive; 2) with the purposes of: a) perception and comprehension of the material under study at the first stage; b) reproduction of the material under study at the second stage; c) analysis and discussion of the material under study at the third stage; d) interpretation of the material under study, its supplementation, deepening and creative application at the fourth stage; 3) with the obligatory repetition of the previously-learned elements of the subject while learning the new ones in order to block the process of forgetting and to have the systematic accumulation of the new knowledge; 4) by means of acquiring knowledge of each element of the educational subject and development on their basis the skills that are gradually becoming more complicated: from receptive to reproductive, and from the latter to productive and reflexive.

Keywords: modeling, model of educational process, organizational and content blocks of educational process, educational disciplines.

Подано до редакції 02.10.2020