

УДК 378.016:373.2/3(043.3)

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ

Брежнєва Олена, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет.

ORCID: 0000-0003-4387-4851

E-mail: helen.brzhnv@gmail.com

Гавриш Наталія, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

ORCID: 0000-0002-9254-558X

E-mail: n.rodinaga@ukr.net

Статтю присвячено проблемі оптимізації фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами використання графічних організаторів у процесі викладання фахових дисциплін. Проведений теоретичний аналіз щодо візуальних засобів навчання дав змогу відібрати найбільш ефективні з наявних класифікацій графічних організаторів. У статті представлено результати проведеного локального дослідження зі студентами двох університетів, що засвідчують позитивний вплив застосування візуальних засобів на вмотивованість майбутніх вихователів і рівень їх теоретичних знань.

Ключові слова: графічні організатори, візуальні засоби навчання, психологічні механізми розуміння, метод «Інсерт», «6 W», метод «Дерево рішень», кластер, «картинна галерея», таблиця «Що? Де? Як? У чому?», метод «М-таблиця», професійна підготовка майбутніх вихователів.

TEACHING PROCESS OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL DISCIPLINES BASED ON THE GRAPHIC ORGANIZERS APPLICATION

Brezhneva Helen, DSc. in Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Education Department, Mariupol State University.

ORCID: 0000-0003-4387-4851

E-mail: helen.brzhnv@gmail.com

Havrysh Nataliya, DSc. in Pedagogical Sciences, Professor of Psychology and Pedagogy of Preschool Education Department, Grigory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical State University.

ORCID: 0000-0002-9254-558X

E-mail: n.rodinaga@ukr.net

The importance of a humanitarian component in future preschool teachers' professional training has been proved in the article. The ways of quality assessment of educational result existing in practice of teaching professional disciplines have been critically analyzed.

The purpose of the article consists in representation of separate results of a local research on use of

graphic organizers in the course of teaching professional disciplines for future pedagogues of preschool education institutions.

It has been presented a number of native and foreign scientists' researches (T. Buzan, M. Dulama, J. Clark, J. Perkins, O. Pometun etc.) on a problem of students' thinking activation, development of their cognitive activity, criticality. Graphic organizers have been considered as the instrument of students' thinking activation. Their leading role in intelligent perception development and initial information understanding by students in mastering of "live knowledge" has been emphasized (A. Furman).

Executed analysis of theoretical fundamentals of technology of graphic organizers application allowed choosing the most effective methods that correspond to the content and nature of subject matters. The method of educational information visualization has been justified. It has been defined different classifications of graphic organizers: by the form of the information organization (M. Eppler, P. Lengler by the type of spatial images (D. Halpern); by the way of the goal achievement (D. Clark), etc. It has been convincingly proved the expediency of graphic organizers application at different stages of a lecture: at the beginning – as a means of motivation, students' concerning about new subject, the appeal to own experience and its reflection, orientation in a new subject; in the main part of lecture – as means of educational dialogue optimization, systematization of knowledge – the method of clusters, practical simulation of a certain model of professional actions; for the purpose of quality control of the acquired knowledge abilities or a reflection of changes in result of a lecture. Various ways of graphic organizers use have been illustrated through concrete examples: insert method, «Decision Trees», «Art gallery», «6 W»; tables «What? Where? How? In what? », M-table and others.

The comparison of the results of motivation levels inspection, students' communicativeness and theoretical awareness at the beginning and at the end of the local research convincingly proved significant positive shifts in students' knowledge and skills.

Keywords: *graphic organizers, visual means of teaching, psychological understanding mechanisms, insert method, «6 W», «Decision Trees», cluster, «Art gallery», tables «What? Where? How? In what?», M-table, future teachers' professional training.*

У сучасному суспільстві забезпечення ефективності освіти стає постійною, глобальною проблемою. Це пов'язане не лише з динамікою суспільного розвитку, але й частою зміною освітніх стандартів у процесі життя одного покоління, коли освіту починають отримувати за одним навчальним планом, а закінчують – за іншим. До того ж, не зважаючи на активні модернізаційні процеси, продовжують домінувати знанневоцентриські цінності (що знаходять вираження в поняттях «научіння», «передача», «накопичення», «формування»), технократичний стиль мислення, мінімізована гуманітарна складова. І це спричинює певну деформацію ціннісно-сислової, духовної складової освіти [9; 13]. Для вищої педагогічної освіти названі тенденції особливо небезпечні, адже позначаються на якості всіх рівнів освіти. До того ж збільшення обсягів і нарощування темпів переробки навчального матеріалу й водночас надання пріоритету кількісним показникам оцінки якості освітнього результату спричинюють гальмування розвитку гуманної свідомості та гуманітарного мислення майбутнього педагога, оскільки осмислене «проживання» психолого-педагогічного знання та творче смислотворення підміняється форсованим і формалізованим споживанням інформації (один з прикладів – масове втілення тестів як універсального засобу оцінки якості освіти). Відтак, результат освіти втрачає свою цілісність і завершеність, стає фрагментарним. Причому, як вже зазначалося, негативні наслідки цього стають все більш відчутними на всіх рівнях освіти [4; 13; 14].

Сутність означеної проблеми автори цієї статті, як досвідчені викладачі педагогічних вишів, відчувають із середини, знаходячись у постійному пошуку ефективних засобів оптимізації фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної

освіти. Тому звернення до графічних організаторів навчальної інформації є не випадковим.

Мета статті полягає у представленні окремих результатів локального дослідження з використання графічних організаторів у процесі викладання фахових дисциплін для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Складно не погодитися із твердженням С. Гончарова про те, що зміст університетської освіти полягає у вихованні «людини розуміючої» як ознаки невідривності двох процесів – «втілення культури в людині та самореалізації людини в культурі» [4, с. 32]. А це означає відмову від механічного засвоєння навчальної інформації. Сутність розуміння у його різноманітних аспектах розглядається в численних дослідженнях з філософії, соціології, філософії освіти, у педагогіці і психології переважно у трьох площинах – як предмет філософії, як пошук освітніх смислів та як методологічна проблема (А. Брудний, Ван Дейк і У. Кінч, Виноград і Флорес, Гадамер, В. Дільтей, Л. Добраєв, В. Зінченко, В. Знаков, Т. Міракова, Є. Коробов, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Ф. Шлейермахер та ін.).

Узагальнення масиву досліджень з проблеми засвідчує, що розуміння тлумачиться вченими по-різному. Серед проаналізованих нами тлумачень можна виділити ті ключові ознаки поняття, які розкривають суть «розуміння»: розуміння – процес; розуміння – результат; розуміння – здібність. При цьому кожен дослідник певної галузі використовує власне визначення розуміння в залежності від контексту, в якому досліджується це явище. Зазначимо, що у філософських, філологічних та інших публікаціях відсутній опис конкретних видів пізнавального ставлення до процесів пізнання та розуміння. У психологічній літературі нами знайдені різні підходи до вивчення природи розуміння. *Перший підхід* пов'язаний із дослідженням процесу розуміння з точки зору *функцій*, які воно може виконувати – когнітивну, регуляторну та ідеологічну (А. Брудний). За іншим, *ситуаційним підходом*, обстоюється необхідність розуміння, коли потрібно подолати «розрив у знаннях»: при інтерпретації, перекладі або діалозі (А. Харитонов). Можна виділити і *третій підхід*, так би мовити, *часовий*, прихильники якого (С. Гусев і Г. Тульчинський) пов'язують різні прояви розуміння із трьома періодами – минулим, теперішнім і майбутнім. Так, з минулим пов'язані стадії «розуміння-впізнання» і «розуміння-відтворення», які мають відношення до досвіду минулих подій; з теперішнім пов'язується друга стадія – «розуміння-переосмислення», яке руйнує наявні уявлення, вилучає явища зі звичного контексту, вбудовує в них новий сенс. З майбутнім пов'язане «розуміння-прогнозування» як здатність передбачати розвиток подій, що вже наступили, відстежувати можливі «наслідки теперішнього». До цієї часової періодизації можна віднести регуляторну функцію розуміння, виділену А. Брудним, про яку зазначалося вище по тексту. Як бачимо, всі характеризовані етапи розуміння не є незалежними, кожен з них слугує підґрунтям для іншого, кожний – безпосередній наслідок попереднього. Утім, схарактеризовані вище підходи торкаються лише функціональних особливостей розуміння. Нас цікавить дещо інший бік розуміння – пізнавальний. У межах *пізнавального підходу* виокремлюється дослідження В. Знакова, який розглядає розуміння з позиції сучасної теорії пізнання і тлумачить його «як одну з процедур людського пізнання». У цьому контексті розуміння порівнюється з іншими пізнавальними процедурами: поясненням, інтерпретацією тощо. Для зарубіжних і частини вітчизняних дослідників характерне тлумачення *розуміння як*

процесу включення нових знань у минулий досвід суб'єкта (Б. Величковський, Ф. Флорес, А. Фурман, С. Шандарук, Р. Шенк та ін.). Цими дослідженнями встановлено співвідношення між структурою об'єкта розуміння, найчастіше тексту, і тими знаннями, які використовуються суб'єктом для отримання уявлень про об'єкт і визначають характер його інтерпретації. Прихильниками цього підходу ступінь розуміння визначається характером організації структур знань і вмінням оперувати ними (Т. Ван Дейк і У. Кінч). У контексті цього ж підходу відомі роботи Д. Бренсфорда і його співавторів (Б. Величковський), які вважали, що для розуміння необхідна не тільки наявність знань, а й їх актуалізація у процесі розуміння. Їхніми дослідженнями доведено, що попередня інформація, яка дозволяє ефективно схематично організувати матеріал вже під час сприйняття тексту, значно покращує успішність розуміння і пов'язаного з ним відтворення. Водночас залишаються відкритими питання про те, як відбувається процес актуалізації одного й того ж матеріалу в різних суб'єктів і як актуалізуються різні структури знань. Вчені одностайні у думці, що простої наявності знань про об'єкт недостатньо для його розуміння: важливо, щоб знання актуалізувалися під час розуміння. Тож знання у процесі розуміння відіграють роль базового підґрунтя. Постає запитання, як актуалізувати знання, як дібрати способи вилучення необхідного знання для розуміння конкретної пізнавальної ситуації, адже у різних студентів можуть актуалізуватися різні структури знань. Це запитання залишається відкритим, і навіть дослідниками не ставиться.

Здійснений науковий аналіз процесів розуміння дозволив нам визначити, що для розв'язання завдань нашого дослідження найбільш відповідає саме другий – пізнавальний підхід, який тлумачить розуміння як одну з процедур мислення людини. У межах пізнавального підходу нами осмислена і реалізована технологія застосування графічних організаторів у ролі оптимізаторів процесу викладання фахових дисциплін, що реалізовується на двох рівнях: 1) «знати і розуміти» і 2) «пізнавати і розуміти». Використання графічних організаторів орієнтує на осмислене сприйняття і розуміння студентами початкової інформації, засвоєння «живого знання» (А. Фурман). Візуальні або графічні організатори забезпечують унаочнення розумових процесів. За допомогою них прихований процес мислення стає наочним, набуває візуального втілення завдяки розгортанню розумових процесів на площині. Це дає змогу систематизувати думки, зробити складні конструкції більш зрозумілими. Також засоби візуалізації допомагають тим, хто навчається актуалізувати відоме, вплітати досвід і знання в нову інформацію, краще її класифікувати та формулювати висновки (Т. Бьюзен, М. Дулама, Дж. Кларк, Д. Перкінс, О. Пометун та ін.). Вони сприяють організації мислення більш вищого порядку, формують уміння аналізувати матеріал, оцінювати й коректувати процес власної навчальної діяльності, орієнтуватися в ситуації, обмірковувати з усіх боків можливі відповіді на складні питання. Названі вміння суголосні ознакам професійних компетентностей, представлених у відповідних державних стандартах [3; 6; 9; 12]. Цінність застосування графічних організаторів пов'язана і з їх позитивним впливом на формування комунікативних умінь майбутніх педагогів, адже під час дискусій навчають аргументовано обстоювати власну думку, проголошувати ідеї, розв'язувати проблеми, допомагають викладати навчальний матеріал у графічній формі.

Вивчення теоретичних основ технології дало змогу обрати з понад ста ефективних методів ті, що найбільш відповідали змісту і характеру навчальних

дисциплін. Метод візуалізації розглядається як системне, засноване на правилах, динамічне чи статичне графічне представлення інформації, що сприяє народженню ідеї, допомагає розібратися у складних поняттях, націлене на аналіз теорії і досвіду [12; 15]. Взято до уваги існування різних класифікацій графічних організаторів: *за формою організації інформації* – від жорсткої конструкції до максимально вільної (Дж. Борг, М. Епплер, Р. Ленглер) [1]; *за видом просторових образів*, що дають змогу осмислити інформацію: блок-схема, матриця, ієрархія, лінійна послідовність тощо (Д. Халперн) [14]; *за способом досягнення мети* – залежно від індуктивного чи дедуктивного способу мислення (Д. Кларк) [8] та ін. Адже перш ніж обрати для викладання той чи інший спосіб візуалізації, викладачеві важливо було оцінити ідеї, аргументи, процеси, що мали зрозуміти студенти; усвідомити, яка схема найкраще організує матеріал і наповнить його змістом; який вид графічного організатора допоможе в аналізі й осмисленні змісту; які потрібно поставити запитання, як організувати актуалізацію суб'єктного досвіду з теми для активізації мислення і мовлення студентів [1; 3; 4; 6; 7; 15].

Використання різних прийомів візуалізації у процесі викладання фахових дисциплін дав змогу переконатися у їх здатності спонукати студентів думати над тим, як вони міркують, що бачать і роблять, порівнювати власні думки з думками інших. Викладач, організуючи навчальний діалог із застосуванням одного з методів візуалізації, має можливість побачити, що студенти вже знають і вміють, допомагає опиратися на ці знання й уміння, бачити свої помилки і виправляти їх.

Дослідження, проведення якого зумовлювалось низьким рівнем вмотивованості студентів до оволодіння теоретичними знаннями з професійної діяльності, значною мірою їх формалізованості, було здійснене зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» на базі двох університетів (м. Переяслав-Хмельницький, м. Маріуполь). Інтерв'ювання студентів, що передувало основному етапу дослідження, засвідчило, що 73 % студентів виявили низький та нижче середнього рівень вмотивованості на оволодіння професійними знаннями. Відповідно низьким виявився рівень теоретичних знань з фахових дисциплін: лише 14,6 % студентів виявили високий рівень і вище середнього.

Досвід застосування графічних аналізаторів переконливо довів доцільність їх місця на різних етапах начального заняття: на початку – як засобу вмотивування, занепокоєння студентів новою темою, звернення до власного досвіду та його рефлексії, орієнтації у новій темі; в основній частині заняття – як засобу оптимізації навчального діалогу, систематизації знань – метод кластерів, відпрацювання певної моделі професійних дій; з метою контролю якості засвоєних знань-умінь або рефлексії змін у результаті заняття. Проілюструємо зазначене кількома прикладами.

Особливого значення застосування графічних організаторів набуває у контексті опрацювання навчальних текстів, адже однією з істотних проблем є втрата значної кількості студентів інтересу та здатності до їх читання. Організація підгрупової роботи з текстами в межах викладання навчальної дисципліни «Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» здійснювалася на основі **методу Інсерт**, що потребувало від студентів самостійного опрацювання текстового фрагменту про три різні моделі часу (лінійну, кругову, об'ємну) з подальшою структурізацією текстової інформації із заповненням М-таблиці. Перша частина таблиці мала містити позитивні факти з тексту, що опрацьовувався, друга – нейтральні, і третя – негативні.

Після опрацювання й обговорення матеріалів усіх трьох колонок студенти доходили певного висновку, складали оцінку досліджуваному явищу. Застосування графічного організатора М-таблиця під час ознайомлення студентів із різними моделями часу дозволило викладачеві керувати процесом засвоєння студентами нової інформації з опорою на *психологічні механізми розуміння*. Так, на першій фазі *розуміння* (фазі впізнавання знайомого в новому об'єкті) студенти ознайомились з описом проблемної ситуації та мали осмислити, крім знайомих, невідомі властивості часових моделей). Студенти працювали у підгрупах по 5–6 осіб протягом 10–12 хвилин. На цьому етапі студенти мали прочитати текст-опис моделей, розглянути готові моделі, визначити їх характерологічні особливості, заповнити таблицю, вписавши у колонки *позитивні, негативні і нейтральні* оцінки кожної моделі. Ситуація групової роботи вмикає механізм мотивації, інтересу до об'єкту вивчення. На першій фазі розуміння дії студентів з матеріалом (моделями і текстовим описом) мали здебільшого репродуктивний, констатувальний характер.

На *другій фазі розуміння* викладач спонукав студентів до власних суджень, тверджень, висновків. Студенти залучались до групового обговорення, виділяли суттєві елементи моделей часу, виконували з ними дослідницькі дії, висували гіпотетичні твердження про об'єкти пізнання. Таким чином, на другій фазі розуміння студенти спирались на власні знання, досвід і прогнозували особливості застосування моделей часу з дітьми різного віку, вербалізували власні міркування, робили умовисновки. Викладач як партнер співпрацював з підгрупами студентів: допомагав виділити суттєві елементи в моделях часу, за потреби вказував на недоліки тощо. Таким чином, студенти самостійно опрацьовували інформаційний ресурс. *Третя фаза розуміння* виявилася найскладнішою. Ця форма включала в себе мисленнєві операції та дії, які були ключовими у виконанні навчального завдання: аналіз, синтез, класифікація, узагальнення тощо. На цій фазі студентам були потрібні комплексні уміння: структурувати часткові характеристики моделі в єдине ціле, упізнавати, робити прогнози. Отже, всі вміння, отримані під час перших двох фаз розуміння, слугували платформою для об'єднання зрозумілого в єдине ціле, що допомогло 70 % студентів перейти на третю, завершальну, фазу розуміння навчального контенту і заповнити, а потім і презентувати М-таблицю. Спостереження за комунікацією студентів під час виконання завдання, їх ставленням до проблеми і процесу переконливо засвідчило зростання інтересу, стан включеності, характерний для переважної більшості групи.

Великий мотиваційний потенціал має метод **«Картинна галерея»**, який застосовується в нашій практиці, зазвичай, на початку лекції. Так, на третій-п'ятій хвилині лекції «Геометричні фігури – як основа сприйняття форми предметів» викладач пропонує студентам розглянути 3–4 картини художників-кубістів (напряму у живописі, що характеризується використанням підкреслено геометризаних умовних форм). Пропоновані картини Д. Какабадзе «Вітрильники», П. Пікассо «Студент», К. Малевич «Чорний квадрат» і «Супрематизм. Безпредметна композиція»; Л. Попова «Рельєф»; та висловити припущення, яке відношення до лекції мають ці картини. Під час розглядання картин студентами висуваються різноманітні версії. З-поміж широкого діапазону версій-припущень («вимірювання величин умовною міркою», «розгадування кросвордів», «створення головоломок», «розвиток операцій мислення – аналізу, синтезу, серіації», «інтеграції...» та ін.) спільно обираємо найбільш влучні – «будемо

знайомитися з геометричними фігурами», «дізнаємось, що таке форма взагалі», «чи не про геометрію буде йти мова» та ін.). У такий активний спосіб визначається тема і логіка її розгортання. Переваги методу «Картинна галерея» у стимуляції асоціативного мислення студентів, активізації мисленнєвих процесів, уміння висувати припущення, міркувати, аргументувати власну думку тощо.

Не менш результативним виявився метод «6 W», що ґрунтується на партнерській взаємодії. Так, під час гри-змагання «Навчання розв'язанню арифметичних задач» [16, с. 93–94] гравці команд отримують аркуш паперу із переліком до 10 ключових понять з теми (арифметична задача, структура задачі, задача-драматизація, запис рішення, метод прирахування одиниці до одиниці, задачі-картинки (ілюстрації) усні та інші). Завдання – поставити якомога більше запитань із використанням термінів, починаючи їх словами: «чому?», «у який спосіб?», «як ти думаєш?», «поясни?», «які існують...?», «від чого залежить?» та інші. На кожен репліку суперник мусить відповісти і представити своє запитання. Виникає така собі дуель між командами. Зазвичай студенти не обмежуються шістьма запитаннями «Чому?» («Why?»), а намагаються поставити запитання до всіх понять. На користь використання методу «6 W» свідчать такі аргументи: 1) у студентів формується вміння будувати ланцюжки запитань; 2) метод виявляє явні і приховані знання, прогалини у знаннях; 3) дозволяє уточнити понятійне поле з теми, 4) виконати капітанську функцію – заробити бали для команди.

У методиці математики, що має практико-орієнтований характер, особливого значення набуває формування у студентів практичних умінь і навичок роботи з дошкільниками. Цьому сприяють ігри імітаційного характеру, опис яких представлений у навчальному посібнику «Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» [16]. На кожному практичному занятті передбачено ігри-імітації з відтворення фрагментів заняття, епізоду гри тощо. Дієвим виявився метод «**Знайди помилку**», суть якого полягає у тому, що студенти демонструють фрагменти занять: один студент виступає в ролі вихователя, а інші три-чотири – виконують ролі дітей конкретної вікової групи. За ходом демонстрації фрагменту спостерігає експерт, у якого є текст сценарію заняття. Демонстратори заняття мусять застосовувати прийом навмисної помилки, що ускладнює роботу студента-експерта. Завдання експерта – знайти помилки, тобто стежити за ходом і помічати відмінності між текстом сценарію та реальним процесом, поведінкою «дітей» та «вихователя». Експерт заповнює спеціальний оцінювальний бланк, виступає з критичними порадами, пропозиціями щодо покращення методики проведення заняття [16, с. 195]. Позитивний вплив методу «Знайди помилку» проявився в розвитку критичного мислення студентів; сформованості вмінь співвідносити текст із реальним процесом його відтворення та висловлювати оцінні судження і приймати ретельно обмірковані та незалежні рішення.

Для викладача важливо обрати графічний організатор, який би максимально відповідав цілям і завданням, етапу опанування змістом, ключовим поняттям конкретної теми. Отже, вибір графічних організаторів обумовлювався тематикою лекційних і семінарських занять, загальною спрямованістю змісту та характеру навчальної дисципліни.

Ефективним виявився також метод «**Карта персоналій**» (модифікація відомого графічного організатора «карта персонажів») у роботі зі студентами-першокурсниками з навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки». На практичному занятті з

теми «Концепції виховання і освіти дітей дошкільного віку» студенти об'єднуються у невеличкі групи, обирають двох педагогів-представників протилежних концепцій виховання (наприклад, вільного виховання – М. Монтесорі або Ж.-Ж. Руссо, і цілеспрямованого навчання – Ф. Фребель або Я. Коменський) і починають спільно виконувати завдання із заповнення карти персоналій. У таблицю заносять ім'я педагога, мету-завдання-методи-форми авторської навчальної системи. Після заповнення карти персоналій, коментують переваги і недоліки обох систем виховання: вільного і організованого (задидактизованого). Підсумком роботи підгруп стає узагальнення і систематизація знань студентів, складання тезаурусу на основі критичного осмислення термінів і понять.

Іншим прикладом застосування візуальних організаторів може бути **складання кластеру** «Мова і мовлення» як смислоцінного стрижня лекції-діалогу під час викладення навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика». Тобто хід викладу лекційного матеріалу відбувався у форматі навчального діалогу викладача і студентів. Схема, що відбивала зв'язки між ключовими поняттями курсу (мова – система знаків; мовець – їх носій; мовлення як процес, результат, діяльність), складалася на очах і за участю студентів. Викладач організовував мислення студентів за допомогою запитань, які він ставив до центральних понять, звертаючись з пропозицією деталізувати, конкретизувати їх суть. Ще раз підкреслимо, що якщо процес складання кластеру відбувається у форматі спільного жвавого обговорення, результатом цього стає взаємне «зараження» інтересом, взаєнавчання: адже відповідаючи на запитання, студенти доповнюють відповіді товаришів, демонструючи різні погляди на поняття, що аналізується. І це збагачує загальну картину-образ аналізованих понять, існування між ними залежностей і взаємовпливів. Тож досвід засвідчує, що такий метод дійсно дає змогу підтримувати високий рівень зацікавленості та включеності студентів, забезпечує осмислене сприйняття й узагальнення ними нового знання.

Прикладом позитивної практики застосування графічних аналізаторів може бути ситуація заповнення під час практичного заняття **таблиці** «**Що? Де? Як? У чому?**» у межах курсу «Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти». З огляду на багатоаспектність поняття «інтеграція», усталеність традиційних підходів до лінійної, предметно-орієнтованої організації змісту і процесу, студентам складно було усвідомити специфіку організації освітнього процесу на засадах інтеграції. Пояснення студентів щодо сутності інтеграції на початку практичного заняття виявилися формальними. Тоді викладачка запропонувала студентам об'єднатися в підгрупи і заповнити таблицю, відповідаючи на основні її запитання. Причому важливо акцентувати увагу на принципі багатоваріантності. Тобто студенти мають надати не одну, а кілька відповідей на кожне запитання: «Що таке інтеграція – принцип, підхід, метод чи щось ще?», «Де в освітньому процесі може реалізовуватися принцип інтеграції?», «Як, яким чином реалізувати принцип інтеграції у різних формах освітньої діяльності?», «У чому відмінності між предметним та інтегрованим заняттям?». Під час заповнення таблиці студенти мали можливість користуватися навчально-методичними посібниками, методичними статтями, розробками, лекційними матеріалами. Об'єднання студентів у підгрупи забезпечило високий рівень навчальної комунікації під час спільного обговорення вмісту таблиці та оприлюднення, презентації результатів обговорення. Вище вже був описаний механізм організації спрямованої мисленнєвої

роботи, який спрацював і в цьому випадку. Проведення контрольного опитування довело, що знання студентів з теми збагатилися і стало більш свідомим.

Застосування методу «Дерева рішень» у межах викладання курсу «Професійно-мовленнєва комунікація у системі дошкільної освіти» також підтвердило позитивний вплив на рівень умотивованості студентів магістратури та якість їхніх знань. Цей метод використовується для раціоналізації процесу прийняття рішень у ситуації, коли неможливо дати просту й однозначну відповідь на поставлене завдання. Допомогає досягти повного розуміння причин, що призвели до прийняття того чи іншого важливого рішення в минулому. На початку практичного заняття студенти отримали кейс із описом ситуації, яка вимагала пошуку найбільш вдалого вербального реагування на дії дітей і дорослих – персонажів ситуації. Спочатку кожен з них мав проаналізувати ситуацію, потім, об'єднавшись у пари, після обговорення запропонувати два шляхи розв'язання описаної проблемної ситуації. А вже потім студенти стосовно кожного варіанту рішення мають визначити його переваги і недоліки (не менше трьох міркувань). В останній частині заняття кожна пара презентує своє рішення. Інші студенти знаходять серед озвучених схожі та найбільш вдалі підходи. Відзначимо особливу активність студентів протягом заняття, їх зацікавленість освітнім процесом.

Наведені приклади – мізерна частина графічних організаторів, тих навчальних засобів, що можуть оптимізувати освітній процес, підвищити рівень вмотивованості й обізнаності. Зіставлення результатів обстеження рівнів вмотивованості, комунікативності та теоретичної обізнаності студентів на початку та по завершенні локального дослідження переконливо довело істотні позитивні зрушення, що ми пов'язуємо з активним використанням у процесі викладання фахових дисциплін графічних організаторів.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми оптимізації процесу викладання фахових дисциплін. Воно відкриває перспективи щодо розробки техніки використання графічних організаторів під час дистанційного навчання студентів заочної форми навчання, для розвитку основ критичного мислення у вихователів-практиків, асистентів вихователя інклюзивних груп закладів дошкільної освіти за програмами післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борг Дж. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування / пер. з англ. Н. Лазаревич, Харків: Ранок: Фабула, 2020. 304 с.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 163 с.
3. Гавриш Н., Желанова В. Зрозуміти Іншого, щоб наблизитися до себе. *Вихователь-методист*. 2009. № 6. С. 7–14.
4. Гончаров С. Герменевтика как культурно-философская проблема современного университетского образования. *Актуальные вопросы современного университетского образования: материалы VII Российско-американской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 17–19 мая 2005 г.)*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 550 с.
5. Дулама М. Е. Развитие критического мышления средствами использования таблиц. *Перемена*. 2005. Т. 6. № 2.
6. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
7. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і*

- практика. 2001. № 1. С. 73–85.
8. John H. Clarke. Using visual organizers to focus on thinking. *Journal of Reading*. 1991. April. P. 526–534.
 9. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*. 2013. № 1. С. 7–22.
 10. Thomas W. Phelan, PhD. 1-2-3 Magic in the Classroom Effective Discipline for Pre-K through Grade. 2018. № 8. URL: <https://www.123magic.com/positive-parenting-solutions/1-2-3-magic-in-the-classroom.html>
 11. Перкінс Д. Психонавігація. Путешествия во времени. *Psychonavigation: Technique for Travel Beyond Time*. М.: ИГ «Весь», 2011. 112 с.
 12. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации. *Вопросы психологии*. 2004. № 6. С. 72–83.
 13. Фурман А., Шандрук С. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.
 14. Халперн Д. Психология критического мышления. Питер, 2000. 512 с.
 15. E-Learning. Учебник по визуализации для коммуникаций, инженерии и бизнеса Visual literacy.org URL: <https://sites.google.com/site/mkiktkm/sistematizacia-metodov-vizualizacii> (дата звернення 10.04.2020 р.).
 16. Щербак К. Й., Брежнева О. Г. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 200 с.

REFERENCES

1. Borh, Dzh. (2020). *Mystetstvo hovoryty. Taiemnytsi efektyvnoho spilkuвання*. Kharkiv: Ranok: Fabula [in Ukrainian].
2. B'yuzen, T. (2018). *Intellekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moshchnomu instrumentu myshleniya*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
3. Havrysh, N., Zhelanova, V. (2009). *Zrozumity Inshoho, shchob nablyztytsia do sebe. Vykhovatel-metodyst. 6, 7–14* [in Ukrainian].
4. Goncharov, S. (2005). *Germenevtika kak kul'turno-filosofskaya problema sovremennogo universitetskogo obrazovaniya. Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya: proceedings of the Scientific and Practical Conference*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena [in Russian].
5. Dulama, M. E. (2005). *Rozvytok krytychnoho myslennia zasobamy vykorystannia tablyts. Peremena, 6, 2* [in Russian].
6. Zair-Bek, S. I., Mushtavinskaya, I. V. (2011). *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
7. Ziazun, I. (2001). *Tekhnolohizatsiia osvity yak istorychna neperervnist. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Naukovo-metodychnyi zhurnal, 1, 73–85* [in Ukrainian].
8. John, H. Clarke (1991). Using visual organizers to focus on thinking. *Journal of Reading*, April, 526–534.
9. Kremen, V. (2013). *Innovatsiina liudyna yak meta suchasnoi osvity. Filosofiia osvity – Education philosophy, 1, 7–22* [in Ukrainian].
10. Thomas, W. Phelan, PhD. (2018). 1-2-3 Magic in the Classroom Effective Discipline for Pre-K through Grade. 8. URL: <https://www.123magic.com/positive-parenting-solutions/1-2-3-magic-in-the-classroom.html>
11. Perkins, D. (2011). *Psikhonavigatsiya. Puteshestviya vo vremeni. Psychonavigation: Technique for Travel Beyond Time*. М.: ИГ «Ves'» [in Russian].
12. Fonarev, A. R. (2004). *Razvitie lichnosti v protsesse professionalizatsii. Voprosy psikhologii, 6, 72–83* [in Russian].
13. Furman, A. V., Shandruk S. K. (2014). *Orhanizatsiino-diiialnysni ihry u vyshchii shkoli*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
14. Halpern D. (2000). *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. SPb.: Piter [in Russian].
15. E-Learning Uchebnik po vizualizatsii dlya kommunikatsiy, inzhenerii i biznesa Visual-literacy.org. URL: <https://sites.google.com/site/mkiktkm/sistematizacia-metodov-vizualizacii>
16. Shcherbakova K. Y., Brezhnieva O. H. (2019). *Teoriia i metodyka lohiko-matematychnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku*. Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni [in Ukrainian].