

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СТЕШИЦ ІРИНА ВІКТОРІВНА

УДК 373.3.091-057.86 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА
ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

011 «Освітні, педагогічні науки»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. В. Стешиц

Науковий керівник: Сіданіч Ірина Леонідівна, доктор педагогічних наук,
професор.

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Стешиц І. В. Управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Київ, 2023.

Зміст анотації

Дисертаційна робота є дослідженням проблеми управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, яке базується на теоретичному аналізі та експериментальному підтвердженні отриманих результатів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Об'єктом дисертаційного дослідження обрано процес управління освітньою діяльністю вчителів початкових класів, предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Завдання дослідження: 1) охарактеризувати сутність поняття педагогічного партнерства та розкрити зміст управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів; 2) дослідити стан управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; 3) виділити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; 4) охарактеризувати рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи

початкової школи; 5) розробити та експериментально перевірити ефективність системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; 6) скласти методичні рекомендації щодо реалізації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Для досягнення мети та виконання поставлених задач обрано методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз і синтез філософських, психолого-педагогічних, методичних наукових джерел для уточнення сутності понять «педагогічне партнерство», «управління розвитком учителів», «методична робота початкової школи» та ін.; класифікація, порівняння, узагальнення, систематизація та конкретизація визначення дефініції «управління розвитком педагогічного партнерства вчителів»; аналіз та узагальнення отриманих даних, їх порівняння з іншими дослідженнями, що дозволяє отримати більш глибоке розуміння проблеми, що вивчається і зробити більш обґрунтовані висновки;

– *емпіричні*: анкетування, спостереження, співбесіди, незалежні характеристики та самооцінка, педагогічна експертиза – з метою одержання колективної думки у формі експертного судження;

– *статистичні*: кількісний і якісний аналіз показників результативності дослідження, математичне опрацювання отриманих даних дослідження.

Експериментальною базою для проведення наукового дослідження було обрано 22 заклади освіти, із яких у п'яти закладах освіти проводився формувальний експеримент і здійснювалося впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Було створено експериментальні групи вчителів початкових класів: державної (комунальної) форми власності: Бучанський ліцей № 4 Бучанської міської ради Київської області (Довідка № 81 від 26.06.2023 р.), Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області (Довідка № 01-239 від 29.06.2023 р.) та приватної форм власності: Приватний ліцей «Академія

мудрості» м. Буча Київської обл. (Довідка № 33 від 28.06.2023 р.), Приватне підприємство «Заклад освіти «Джерело мудрості» с. Парпурівці, Вінницька обл. (Довідка № 110 від 28.06.2023 р.), Приватний заклад гімназія «Соломон» м. Чернівці (Довідка № 110 від 28.06.2023 р.). Загалом до експериментальної перевірки було залучено 212 учасників: 105 осіб ЕГ та 107 осіб КГ.

Педагогічний експеримент дослідження управління розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи проводився в період семи років (2017–2023 рр.). Експериментальне дослідження було комплексним експериментом, який складався з *концептуально-пошукового, констатувального, формувального, аналітико-узагальнюючого етапів.*

На концептуально-пошуковому етапі (2017–2021 рр.) здійснено глибокий теоретичний аналіз вітчизняних та закордонних філософських, соціологічних, психолого-педагогічних джерел наукових досліджень й педагогічний досвід праць з теми дослідження; проаналізовано нормативні документи з теми дослідження; проаналізовано чинну практику щодо впровадження педагогічного партнерства у закладах освіти, визначено його перспективність та значущість для вітчизняної освітньої системи; обґрунтовано проблему дослідження, організаційне забезпечення; визначено категорійний апарат (об'єкт, предмет, мету, основні завдання дослідження); визначено критерії, показники та рівні дослідження; здійснено первинну систематизацію та узагальнення матеріалів досліджуваної проблеми.

На констатувальному етапі (2021–2022 рік) визначились із базами проведення експерименту, було сформовано експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ) дослідження; вибрано інструментарій дослідження; визначено вихідний стан досліджуваної проблеми; систематизовано матеріал щодо визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, згідно яких прослідковуються експериментальні зміни.

На *формульованому етапі* (2022–2023 рр.) проведено формульовальний експеримент; здійснена робота, пов'язана з узагальненням результатів формульовального етапу експерименту; було розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; визначено зміни у рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; застосовано спостереження та фіксацію динаміки змін; здійснено кількісний та якісний аналіз результатів.

Формульовальний експеримент мав такі етапи: прогностичний, організаційний та практичний.

На прогностичному етапі формульовального експерименту було поставлено мету, окреслені завдання дослідження, визначено основні напрями його проведення.

Організаційний етап присвячено забезпеченню експерименту необхідним матеріально-технічним та методичним обладнанням. Для підготовки до практичного етапу формульовального експерименту було виділено експериментальну групу.

На практичному етапі формульовального експерименту було розроблено експериментальний комплекс, який включав авторську дисципліну з вибіркового курсу «Педагогіка партнерства» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, її навчально-методичне забезпечення. Результати вихідного експерименту зорієнтували у визначенні програми для проведення Всеукраїнського круглого столу для директорів закладів освіти, заступників директорів, керівників професійних спільнот учителів початкових класів, педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, наукових, науково-педагогічних працівників на тему: «Управління закладом освіти в умовах реалізації педагогіки партнерства: методичний аспект»; у розробленні Всеукраїнського семінару-практикуму для вчителів початкових класів на тему «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної

співпраці вчитель – учні – батьки», мета якого була узагальнити та презентувати результати наукових досліджень і практичний досвід реалізації педагогіки партнерства у взаємовідносинах вчитель – учні – батьки; у розробленні семінару для вчителів початкових класів та керівників закладів освіти «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки». Також особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу (лекція-дискусія, лекція-діалог); практичні заняття (метод синектики, метод конкретної ситуації, метод проєктів тощо); використовувалися психолого-педагогічні тренінги тощо.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше визначено й теоретично обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи початкової школи, а саме: поетапність управлінських впливів, випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність, поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління; охарактеризовано рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; теоретично обґрунтовано та розроблено систему управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, яка втілюється у закладах освіти в єдності складників поетапності, антипроблемності і різнорівневості;

– *уточнено* зміст понять «педагогічне партнерство», «розвиток педагогічного партнерства»; запропоновано авторські визначення понять «управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи», «організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи»;

– *розкрито* і представлено полісуб'єктну різнорівневу модель педагогічного партнерства; описано перелік якостей особистості вчителя згідно принципів педагогіки партнерства;

– *подальшого розвитку набули* зміст і сутність управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи закладу освіти у кризових умовах.

Уточнено та конкретизоване поняття *«педагогічне партнерство»*, під яким ми розуміємо *систему взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу (якими, на нашу думку є управлінці в сфері освіти – вчителі – учні – батьки), і яка реалізується на принципах партнерства, чітко окреслених в Концепції НУШ (поваги до особистості, доброзичливості та позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалогу – взаємодії – взаємоповаги, розподільного лідерства, принцип соціального партнерства).*

Запропоновано авторське визначення поняття *управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи*, під яким ми розуміємо *систему керівних впливів на процес налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях на принципах партнерства, що реалізується у методичній роботі початкової школи і є важливим її напрямом.*

На основі дослідження сутності педагогічного партнерства розроблено авторську модель педагогічного партнерства з урахуванням його різнорівневої чотирьохсуб'єктності, де основними суб'єктами освітнього процесу є управлінці в сфері освіти – вчителі – учні – батьки. Розкрито її компонентний склад та зв'язки між ними (в єдності її складових) через такі структурні елементи педагогічного партнерства: *мотив* педагогічного партнерства – внутрішня спонука, що стимулює вчителя до рівноправного, добровільного та відповідального партнерства; *мета* педагогічного партнерства – розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання; *зміст* педагогічного партнерства – створення особистісної, індивідуальної траєкторії розвитку

особистості, акцентуючи на демократичному та гуманному ставленні, на забезпеченні прав учнів на свободу вибору, гідність, повагу, право бути самим собою; *способи* педагогічного партнерства – перехід від консервативного, монологічного, насильницького типу спілкування, феноменологія якого представлена маніпулятивним стилем (вимоги і заборони, критика і похвала, покарання і заохочення, нотації і моралі), – до захоплюючого діалогічного, новаторського між учителем, учнями та батьками; завдяки *засобам* педагогічного партнерства вчитель може допомогти учням зайняти активну освітньо-виховну діяльність, залучити їх до процесів творення самих себе та розрізняють різні види засобів, серед яких: особистість учителя, матеріальні та технічні засоби, організація освітнього середовища та організаційні форми, самі відносини між вчителем і учнями, вчителем і батьками, відносини в педагогічному та учнівському колективах; *результат* партнерства – прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості у учня.

Розроблено та обґрунтовано полісуб'єктну різнорівневу модель педагогічного партнерства, яка описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти). Зокрема: перший суб'єкт – управлінці в сфері освіти представлені на заявлених рівнях таким чином: на особистісному рівні – директор закладу освіти; на колективному рівні – адміністрація закладу (заступники директора закладу освіти з навчальної, наукової, виховної, господарської діяльності); на суспільному рівні – керівні органи освіти (управління/відділ освіти). Другий суб'єкт – вчителі представлені так: особистість вчителя; педагогічний колектив, асистенти вчителя, залучені фахівці; професійні спільноти вчителів, методичні/творчі об'єднання/спільноти. Третій суб'єкт – учні, які представлені у полісуб'єктній різнорівневій моделі педагогічного партнерства так: особистість учня; колектив класу; учнівське самоврядування закладу освіти. Четвертий суб'єкт педагогічного партнерства – батьки: батьки, опікуни або піклувальники; батьківський комітет, колектив; батьківські спільноти/об'єднання. Таким чином, така різнорівнева суб'єктність

педагогічного партнерства сприяє більш повному його усвідомленню та допомагає керувати його розвитком у закладі освіти.

Визначено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ, а саме: поетапність управлінських впливів, що включає в себе п'ять етапів: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнорегулятивний; випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність; поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

Під поняттям організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ ми розуміємо сукупність обставин, які забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на принципах партнерства, що реалізуються у методичній роботі ПШ.

Спроектовано систему управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, яка втілюється у закладах освіти в єдності складників поетапності, антипроблемності і різнорівневості.

Під системою управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів ми розуміємо сукупність цілеспрямованих, організованих управлінських дій, що комплексно забезпечують підвищення рівня педагогічного партнерства вчителів в закладах освіти.

Перший складник системи управлінських впливів передбачає здійснення таких її етапів, які розроблені згідно загальноприйнятих функцій управління: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнорегулятивний, що забезпечують реалізацію поетапності педагогічних впливів як першої умови.

Другий важливий складник системи управлінських впливів – комплекс управлінських заходів на попередження та усунення виявлених проблем або антипроблемність, що допомагає повністю реалізувати чотирьохвекторність системи педагогічного партнерства, а саме: перевтома та перенавантаження вчителів (вектор вчителі), попередження багатьох проблем та конфліктних ситуацій з батьками (вектор батьки), учнями (вектор учні), адміністрацією (вектор управлінці в сфері освіти). У другому складнику розроблено та описано залучення батьків до плідної співпраці через проходження певних етапів, а саме: перший етап – *діагностичний*, другий – *стратегічний*, третій – *концептуальний*, четвертий – *діяльнісний* (у якому представлено різні форми співпраці з батьками за групами: наочно-інформаційні або наочно-письмові, колективні або групові, індивідуальні), п'ятий етап – *аналітичний*.

Третій важливий складник системи управлінських впливів – поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління. Саме цей складник забезпечує реалізацію різнорівневості системи педагогічного партнерства на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному та суспільному (через спільноти).

Теоретично обґрунтовано критерії рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ (*суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями в сфері освіти*) визначено їх показники, схарактеризовано рівні: *низький, середній, достатній, високий*.

Доведено, що всі складники реалізації авторської системи управлінських впливів відповідають закономірностям розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ і як результат – забезпечення позитивної динаміки показників розвитку педагогічного партнерства вчителів початкової школи, що допомагає сформуванню позитивні зміни у їх знаннях і переконаннях, практиці механізмів реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин та

впливає на покращення результатів співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, а відтак стає ключовим чинником розвитку НУШ.

Результати експериментального дослідження визначають рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи та констатовано збільшення високого рівня ЕГ (7,2 %) у порівнянні з КГ (1,7 %), за достатнім рівнем ЕГ (7,2 %) у порівнянні з КГ (0,4 %), відповідно зменшилася кількість здобувачів освіти із низьким рівнем у ЕГ (на 2,9 %) у порівнянні з КГ (на 2,3 %). Порівняння рівнів розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи в контрольних групах показало, що запропонована система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи є ефективною та доцільною.

За результатами експериментальної апробації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи розроблено методичні рекомендації щодо практичного запровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти може бути використана система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; упроваджено авторський курс «Педагогіка партнерства» та розроблено до нього навчально-методичне забезпечення освітньої програми; створено семінари-практикуми для вчителів початкових класів та керівників ЗО на теми «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки», «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки»; методичні рекомендації щодо впровадження організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Результати дисертації та методичні рекомендації впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи можуть бути використані у практичній діяльності директорів ЗЗСО, заступників директорів; у системі підвищення педагогічної кваліфікації; у процесі професійної підготовки керівників закладів освіти у закладах післядипломної педагогічної освіти та закладах вищої освіти; у науковій діяльності аспірантів та здобувачів; в системі методичної роботи закладів освіти.

Ключові слова: управління, управління розвитком, управління закладом освіти, педагогічне партнерство, Нова українська школа, вчитель початкових класів, розвиток вчителя, система методичної роботи, методична робота початкової школи, організаційно-педагогічні умови, система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства.

ABSTRACT

Steshyts I. V. Management of the development of pedagogical partnership among teachers in the conditions of methodical work in primary school. – Qualified scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 «Educational, pedagogical sciences». – State higher educational institution University of educational management» of National Academy of Educational, Kyiv, 2023.

Contents of the annotation

The dissertation is a study of the problem of managing the development of pedagogical partnerships between teachers in the conditions of methodological work in primary schools, based on theoretical analysis and experimental confirmation of the results obtained.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the organizational and pedagogical conditions for managing the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in primary schools.

The object of the dissertation research is the process of managing the educational activities of primary school teachers, the subject of the research is the organizational and pedagogical conditions for managing the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of primary schools.

Research objectives: 1) characterize the essence of pedagogical partnership as a complex psychological and pedagogical phenomenon; 2) explore the state of management of the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in primary schools; 3) identify and scientifically substantiate the organizational and pedagogical conditions for managing the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in primary schools; 4) characterize the levels of development of pedagogical partnership between teachers in the conditions of methodological work in primary schools; 5) develop and experimentally test the effectiveness of a system of managerial influences for the development of pedagogical partnerships between teachers in the conditions of methodological work in primary schools; 7) draw up methodological recommendations for the implementation of a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership among primary school teachers.

To achieve the goal and fulfill the assigned tasks, research methods were chosen:

– *theoretical*: analysis and synthesis of philosophical, psychological-pedagogical, methodological scientific sources to clarify the essence of the concepts of “pedagogical partnership”, “management of the development of teachers’ competencies”, “methodological work of primary schools”, etc.; classification, comparison, generalization, systematization and specification of the definition of

“management of the development of pedagogical partnership of teachers”; analysis and synthesis of the data obtained, their comparison with other studies, which allows one to gain a deeper understanding of the problem under study and draw more informed conclusions;

– *empirical*: questionnaires, observation, interviews, independent characteristics and self-assessment, pedagogical examination – in order to obtain a collective opinion in the form of an expert judgment;

– *statistical*: quantitative and qualitative analysis of research performance indicators, mathematical processing of the obtained data, including calculations based on the principles of qualimetry to evaluate the obtained research data.

22 educational institutions were chosen as the experimental base for the scientific research, of which a formative experiment was carried out in 5 educational institutions and a system of managerial influences was introduced on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of primary schools. Experimental groups of primary school teachers were created: state (municipal) form of ownership: Buchansky Lyceum No. 4 of the Buchansky City Council of the Kiev Region (Certificate No. 81 of June 26, 2023), Buchansky Lyceum No. 5 of the Buchansky City Council of the Kiev Region (Certificate No. 01-239 of June 29, 2023) and private ownership: Private Lyceum «Academy of Wisdom» in Bucha, Kyiv region. (Certificate No. 33 dated June 28, 2023), Private enterprise “Educational Institution “Source of Wisdom” p. Parpurivtsi, Vinnytsia region. (Certificate No. 110 dated 06/28/2023), private institution gymnasium “Solomon”, Chernivtsi (Certificate No. 110 dated 06/28/2023). In total, 212 participants were involved in the experimental testing: 105 people from the EG and 107 people from the CG.

A pedagogical experiment to study the management of the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of an elementary school was carried out over a period of seven years (2017–2023). The

experimental study was a complex experiment, consisting of conceptual search, ascertaining, formative, analytical and generalizing stages.

At the conceptual-search stage (2017–2021), a deep theoretical analysis of domestic and foreign philosophical, sociological, psychological and pedagogical sources of scientific research and pedagogical experience in working on the research topic was carried out; analyzed regulatory documents on the research topic; the current practice of introducing pedagogical partnerships in educational institutions was analyzed, its prospects and significance for the domestic educational system were determined; the research problem and organizational support are substantiated; the categorical apparatus is determined (object, subject, purpose, main objectives of the study); criteria, indicators and levels of research are determined; The primary systematization and generalization of materials on the problem under study was carried out.

At the ascertaining stage (2021–2022), the basis for conducting the experiment was determined, experimental groups (EG) and control groups (CG) of the study were formed; research tools have been selected; the initial state of the problem being studied is determined; The material on the definition and justification of the pedagogical conditions for the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of the methodological work of the school has been systematized, according to which experimental changes can be traced.

At the forming stage (2022–2023), a forming experiment was carried out; perfect work related to generalizing the results of the molding stage of the experiment; a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of the school was developed, theoretically substantiated and experimentally tested; changes in the level of development of pedagogical partnership between teachers in the conditions of methodological work in primary schools have been identified; observation and recording of the dynamics of changes was applied; A quantitative and qualitative analysis of the results was carried out.

The formative experiment had the following stages: prognostic, organizational and practical.

At the prognostic stage of the molding experiment, a goal was set, the objectives of the research were outlined, and the main directions of its implementation were determined.

The organizational stage is devoted to providing the experiment with the necessary material, technical and methodological equipment. To prepare for the practical stage of the molding experiment, an experimental group was allocated.

At the practical stage of the formative experiment, an experimental complex was developed, which included the original discipline “Pedagogy of Partnership” for students of the first (bachelor’s) level of higher education. The results of the output experiment guided certain programs for conducting an All-Ukrainian round table for directors of educational institutions, deputy directors, heads of professional communities of primary school teachers, teaching staff of institutions of postgraduate pedagogical education, scientific, scientific and pedagogical workers on the topic: “Management of an educational institution in the conditions of implementation partnership pedagogy: methodological aspect”; in the development of the All-Ukrainian seminar-workshop for primary school teachers on the topic “Implementation of partnership pedagogy – the key to constructive cooperation between teacher – students – parents”, the purpose of which was to summarize and present the results of scientific research and practical experience in the implementation of partnership pedagogy in teacher-student relationships; in the development of a seminar for primary school teachers and heads of educational institutions “Principles of pedagogical partnership in action – the key to constructive cooperation between teacher – students – parents.” Also, personally oriented forms of teaching theoretical material (lecture-discussion, lecture-dialogue); practical classes (synectics method, concrete situation method, project method, etc.); psychological and pedagogical trainings were used, etc.

The scientific novelty of the results obtained is that:

– for the first time, organizational and pedagogical conditions have been identified and theoretically substantiated to ensure the establishment, maintenance and improvement of relationships between the main subjects of the educational process in the conditions of methodological work of an elementary school, namely: the phasing of managerial influences, the proactive nature of managerial influences to eliminate problems in the implementation of pedagogical partnerships or anti-problemism , a combination of individual and collective nature or multi-level management; the levels of development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of the school are characterized; a system of managerial influences on the implementation of the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of PGs is theoretically substantiated and developed, which is embodied in educational institutions in the unity of the aspects of phasing, anti-problemism and multi-levelness;

– the content of the concepts “competence of pedagogical partnership”, “development of pedagogical partnership” has been clarified; the author's definition of the concept of “managing the development of a teacher’s pedagogical partnership in the conditions of methodological work in an elementary school”, “organizational and pedagogical conditions for managing the development of a pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in an elementary school” is proposed;

– a multi-subject multi-level model of pedagogical partnership is revealed and presented; a list of teacher personality qualities is described in accordance with the principles of partnership pedagogy;

– the content and essence of managing the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of an educational institution in crisis conditions received further development.

The concept of “pedagogical partnership” has been clarified and specified, by which we mean a system of interaction between the main subjects of the educational

process (which, in our opinion, are education managers – teachers – students – parents), and which is implemented on the principles of partnership, clearly outlined in the Concept of NUS (respect for the individual, goodwill and positive attitude, trust in relationships, dialogue – interaction – mutual respect, distributive leadership, the principle of social partnership).

The author's definition of the concept of managing the development of a teacher's pedagogical partnership in the conditions of the methodological work of an elementary school is proposed, by which we mean a system of guiding influences on the process of establishing, maintaining and improving relationships between the main subjects of the educational process at all levels on the principles of partnership implemented in the methodological work of the school and is its important direction.

Based on a study of the essence of pedagogical partnership, the author's model of pedagogical partnership has been developed, taking into account its multi-level four-subject structure, where the main subjects of the educational process are managers – teachers – students – parents. Its component composition and connections between them (in the unity of its components) are revealed through the following structural elements of pedagogical partnership: the motive of pedagogical partnership is an internal motivation that stimulates the teacher to an equal, voluntary and responsible partnership; the goal of the pedagogical partnership is the development of the student's personality as a subject of life, learning, and professional growth; the content of the pedagogical partnership is the creation of a personal, individual trajectory of personal development, focusing on a democratic and humane attitude, on ensuring the rights of students to freedom of choice, dignity, respect, the right to be themselves; methods of pedagogical partnership – a transition from a conservative, monological, violent type of communication, the phenomenology of which is represented by a manipulative style (demands and prohibitions, criticism and praise, punishment and encouragement, notations and morality) – to a fascinating dialogical, innovative one between teacher and student; Thanks to the means of pedagogical partnership, the teacher can help students engage in active educational activities,

involve them in the processes of creating themselves, and there are different types of means, including: the personality of the teacher, material and technical means, the organization of the educational environment and organizational forms, and the very relationships between teacher and students, teacher and parents, relationships in teaching and student teams; the result of the partnership is the manifestation of initiative, responsibility, consciousness and creativity in the student.

A multi-subject, multi-level model of pedagogical partnership has been developed and justified, which is described at different levels of its representation: individual, collective and public (through communities). In particular: the first subject – education managers – is represented at the stated levels as follows: at the personal level – the director of the educational institution; at the collective level – the administration of the institution (deputy directors of the institution for educational, scientific, educational, economic activities); at the public level – governing bodies of education (directorate/department of education). The second subject – teachers are presented as follows: the personality of the teacher; teaching staff, teaching assistants, external specialists; professional communities of teachers, methodological/creative associations/communities. The third subject is students, presented in a multi-subject multi-level model of pedagogical partnership as follows: the student's personality; class team; student self-government of an educational institution. The fourth subject of the pedagogical partnership is parents: parents, guardians or trustees; parent committee, team; parent communities/associations. Thus, such multi-level subjectivity of pedagogical partnership contributes to a more complete understanding of it and helps to guide its development in an educational institution.

Organizational and pedagogical conditions have been identified and theoretically substantiated to ensure the establishment, maintenance and improvement of relationships between the main subjects of the educational process in the conditions of methodological work of the school, namely: the phasing of managerial influences, including five stages: information-analytical, motivational-target, planning-prognostic, organizational and executive, control and regulatory; the

anticipatory nature of managerial influences to eliminate problems in the implementation of pedagogical partnerships or anti-problematics; a combination of individual and collective nature or multi-level management.

By the concept of organizational and pedagogical conditions for managing the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of the methodological work of the PS, we understand the set of circumstances that ensure the establishment, maintenance and improvement of relationships between the main subjects of the educational process on the principles of partnership, implemented in the methodological work of the PS.

A system of managerial influences on the implementation of the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of PGs has been designed, which is embodied in educational institutions in the unity of the aspects of phasing, anti-problemism and multi-levelness.

By a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership, we understand a set of purposeful, organized management actions that comprehensively ensure an increase in the level of pedagogical partnership of teachers in educational institutions.

The first aspect of the system of managerial influences involves the implementation of such stages that are developed in accordance with generally accepted management functions: information-analytical, motivational-target, planning-prognostic, organizational-executive, control-regulatory, ensuring the implementation of the phasing of pedagogical influences as the first condition.

The second important aspect of the system of managerial influences is a set of management measures to prevent and eliminate identified problems or anti-problem management, which helps to fully implement the four-vector system of pedagogical partnership, namely: overwork and overload of teachers (teacher vector), prevention of many problems and conflict situations with parents (vector parents), students (student vector), administration (education management vector). It should be noted that in the second aspect, the involvement of parents in fruitful cooperation through

the passage of certain stages has been developed and described, namely: the first stage is diagnostic, the second stage is strategic, the third stage is conceptual, the fourth stage is activity (which presents various forms of cooperation with parents in groups: visual-informational or visual-written, collective or group, individual), the fifth stage is analytical.

The third important aspect of the system of managerial influences is the combination of individual and collective nature or multi-level management. It is this aspect that ensures the implementation of the multi-level nature of the pedagogical partnership system at different levels of its representation: individual, collective and public (through the community).

The criteria for the level of development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of the school (subject-subject interaction with students, involvement of parents on the basis of partnership, teamwork in a team, interaction with education managers) are theoretically substantiated; their indicators are determined, the levels are characterized: low, medium, sufficient, high.

It has been proven that all aspects of the implementation of the author's system of managerial influences correspond to the patterns of development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of PS and, as a result, ensure positive dynamics of indicators for the development of pedagogical partnership of primary school teachers, which helps to create positive changes in their knowledge and beliefs, the practice of implementation mechanisms subject-subject relations and influences the improvement of the results of cooperation between all participants in the educational process, therefore it becomes a key factor in the development of NLS.

The results of the experimental study determine the level of development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of primary schools and an increase in the high level of the EG (7.2 %) compared to the CG (1.7 %) was stated, according to the sufficient level of the EG (7.2 %) compared to the CG (0.4 %), accordingly, the number of education applicants with a low level

in the EG decreased (by 2.9 %) compared to the CG (by 2.3 %). A comparison of the levels of development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of primary schools in control groups showed that the proposed system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of primary schools is effective and appropriate.

Based on the results of experimental testing of the system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of an elementary school, methodological recommendations were developed for the practical implementation of a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work of an elementary school.

The practical significance of the research results is that in the educational process of general education institutions a system of managerial influences can be used to develop the pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in primary schools; the course “Pedagogy of Partnership” was introduced; workshops for primary school teachers and heads of educational institutions on the topic “Implementation of partnership pedagogy – the key to constructive cooperation teacher – students – parents”, “Principles of pedagogical partnership in action – the key to constructive cooperation teacher – students – parents”; methodological recommendations for the implementation of organizational and pedagogical conditions for managing the development of competence in the pedagogical partnership of beginning teachers.

The results of the dissertation and methodological recommendations for the implementation of a system of managerial influences on the development of pedagogical partnership of teachers in the conditions of methodological work in primary schools can be used in the practical activities of SHS directors and deputy directors; in the system of advanced teaching qualifications; in the process of professional training of heads of educational institutions in institutions of

postgraduate pedagogical education and institutions of higher education; in the scientific activities of graduate students and applicants; in the system of methodological work of educational institutions.

Key words: management, management of development, educational institution management, pedagogical partnership, New Ukrainian school, primary school teacher, teacher development, system of methodological work, methodological work of primary schools, organizational and pedagogical conditions, system of managerial influences on the development of pedagogical partnership.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що висвітлюють основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України:

(які входять до переліку МОН)

1. Стешиц І. В. Педагогічне партнерство як ключова компетентність вчителів-початківців Нової української школи. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. №8(10). С. 145–155.

URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/ nauka/article/view/2197/2198> (дата звертання 20.10.2023).

2. Стешиц І. В. Принципи педагогіки партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 22(51). С. 137–139.

URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/22_51_2023/pedagog/Bulletin_22_51_Pedagogika_Steshyts.pdf (дата звертання 20.10.2023).

3. Стешиц І. В. Система педагогічного партнерства в українській шкільній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 92. С. 141–146.

URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/92/part_1/29.pdf (дата звертання 20.10.2023).

4. Стешиц І. В. Методичні рекомендації щодо управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2023. № 94. С. 121–127. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/94/24.pdf> (дата звертання 28.12.2023).

Стаття в закордонному науковому періодичному виданні:

5. Steshyts I. Pedagogy of partnership in the context of interaction between teacher and parents: Finland, Canada, Ukraine. *Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2023. No. 102, P. 20–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7642750> (date of access 20.10.2023).

*Наукові праці, які засвідчують апробацію результатів дисертації
Публікації в інших наукових виданнях та матеріалах науково-практичних
конференцій, семінарів:*

6. Стешиц І. В. Психологічний аспект педагогічного партнерства в контексті Нової української школи. *Габітус.* 2023. № 49. С. 211–217. URL: <http://habitus.od.ua/49-2023> (дата звертання 20.10.2023).

7. Стешиц І. В. Готовність вчителів до змін в умовах реалізації засад педагогіки партнерства. *Школа синергії і духовності: нові виклики, тренди і можливості* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. онлайн конф., м. Київ, 7 жовт. 2022 р. Київ, 2022.

8. Стешиц І. В. Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу в умовах реалізації педагогіки партнерства і сухомлиністики. *Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану* : матеріали IV Всеукр. наук.-метод. семінару 24 листоп. 2022 р., м. Київ-Бориспіль. Київ-Бориспіль : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2022, С. 115–119. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp> (дата звертання 20.10.2023).

9. Стешиц І. В. Емоційна безпека учасників освітнього процесу в умовах реалізації педагогіки партнерства. *Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди* : матеріали III наук.-практ. конф., м. Київ, 10–11 листоп. 2022 р. Київ-Житомир : НАПН України ДЗВО «Університет менеджменту освіти», ЖДУ ім. І. Франка, 2022. С. 178–181.

10. Стешиц І. В. Компетентність педагогічного партнерства як ключовий компонент Нової української школи. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дікірх (Люксембург), 07 серп. 2022 р. Київ : Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. С. 214–218.

11. Стешиц І. В. Педагогіка партнерства в закладах освіти як засіб подолання кризових станів. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації* : матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 1 листоп. 2022 р. Київ : Міленіум, 2022. С. 141–145.

12. Стешиц І. В. Педагогічне партнерство і духовно-моральне виховання учнів. *Початкова освіти в Україні: реалії та перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 22 листоп. 2023 р.

13. Стешиц І. В. Педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації* : матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 17 трав. 2023 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	28
ВСТУП	29
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	41
1.1 Педагогічне партнерство як психолого-педагогічна проблема	41
1.2 Сутність та зміст управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.....	74
1.3 Аналіз стану управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	89
Висновки до першого розділу	108
РОЗДІЛ 2 СИСТЕМА УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	111
2.1 Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	111
2.2 Рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	115
2.3 Впровадження системи управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	124
Висновки до другого розділу	158

РОЗДІЛ 3	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА	
	ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКИХ	
	ВПЛИВІВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО	
	ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ	
	МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..	161
3.1	Організація та методика проведення експерименту	161
3.2	Дослідження ефективності системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	172
3.3	Методичні рекомендації щодо управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи	181
	Висновки до третього розділу	194
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	196
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202
	ДОДАТКИ	225

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ	– експериментальні групи
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти;
ЗО	– заклад освіти;
КГ	– контрольні групи;
МОН України	– Міністерство освіти і науки України;
НУШ	– Нова українська школа;
ОТГ	– об'єднана територіальна громада;
ПШ	– початкова школа

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Нестійкість і дестабілізація сучасного світу, економічна глобалізація, вільний рух капіталів і людських ресурсів між країнами, орієнтація на входження до Європейського освітнього простору актуалізують питання підвищення результативності управління закладом загальної середньої освіти (ЗЗСО), а саме управління освітньою діяльністю вчителя, розвитком його професійних навичок як необхідної складової особистісно-професійного зростання та досягнення ним найвищого рівня продуктивності в педагогічній роботі, здатності ефективно і творчо вирішувати питання, пов'язані з навчанням і вихованням молодого покоління. Початкова ланка освіти – підґрунтя шкільного навчання; саме тут закладається основа для формування особистості здобувача освіти, його подальшого розвитку і багатостороннього становлення у різних сферах діяльності. Цей період сприяє засвоєнню базового рівня освіти та розвиває навички самостійного навчання.

В Україні вже є достатньо нормативно-правового забезпечення щодо здійснення управлінської діяльності в закладах освіти. Зокрема, Закони України «Про освіту» від 05.09.2017 року № 2145-VIII, «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 року № 463-XI, розпорядження Кабінету Міністрів України (КМУ) від 14.12.2016 року № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа на період до 2029 року», наказ МОН від 13.07.2017 року № 1021 «Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах», постанова КМУ від 21.02.2018 року № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти», професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Мінекономіки України від 23.12.2020 року № 2736, програмі незалежного тестування фахових

знань та умінь учителів початкової школи, затвердженої наказом МОН від 14.01.2019 року № 33 та інших нормативно-правових документах про освіту.

Тема розвитку освіти в Україні розглядалася у працях С. Гончаренка, А. Гуржія, М. Гриньової, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Маслова, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Олійника, О. Савченко, Т. Сорочан та ін. Розвиток системи освіти науковці вбачають у демократизації, людиноцентризмі, гуманізації, професіоналізмі, цифровізації, інтеграції у світовий освітній простір, у безперервності освіти, у впровадженні ключових компетентностей в освітній процес тощо.

Концептуальні положення, сутність і базові поняття управління закладами освіти, формування управлінської команди, розвиток професійних компетентностей висвітлено у працях Є. Березняка, О. Боднар, Л. Даниленко, Ю. Завалевського, В. Камишина, Л. Карташової, Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, Л. Петренко, В. Пікельної, Г. Романової, С. Сисоєвої, О. Снісаренко, Є. Хрикова. Філософські та соціологічні аспекти розглянуто у роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя, В. Лутая, В. Солодкова та ін.; управлінський – у В. Бондаря, М. Гриньової, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, Т. Лукіної, В. Маслова, Н. Островерхової, Г. Тимошко.

Основні положення теорії управління загальними закладами середньої освіти (ЗЗСО) висвітлено у працях М. Альберта, А. Маслоу, Ф. Тейлора, А. Файоля, та ін.; теоретичні положення у сфері управління закладами освіти розглянуті у Є. Березняка, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Луначека, В. Маслова, С. Сисоєвої, П. Третьякова, Н. Островерхової, В. Пікельної, Т. Шамова, В. Шаркунова, Н. Шуляк та ін.; теорія та методологія моделювання управлінської діяльності визначається В. Бегеєм, О. Безпальком, О. Коберником, Г. Кравченко, В. Масловим, В. Пікельною, Т. Рожновою, Б. Ренькас, Ю. Тарським. М. Гриньовою, Г. Дмитренком, І. Драч, Г. Єльніковою, В. Масловим, В. Олійником, Т. Фесенко, З. Рябовою, Т.

Сорочан, Г. Тимошко та ін. Методи управління в освіті зазначено у працях таких науковців, як Т. Десятов, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Мельтюхова, О. Мороз, Т. Рожнова, В. Терещенко, Є. Хриков та інші.

У 2016 році розпочалася глибока та комплексна реформа загальної середньої освіти. Ця реформа передбачала утворення нових державних стандартів, що базувалися на ключових компетентностях, визначених у «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи». Ці компетентності стали основоположними у навчальних програмах та важливими для успішної самореалізації особистості. Також в рамках реформи був впроваджений новий підхід, відомий як «педагогіка партнерства», що охоплює взаємодію між учнем, вчителем та батьками і передбачає переосмислення ролей вчителя та учня, зумовлене розподілом відповідальності між ними за результатами навчання [105].

Трансформація педагогічної освіти на стандарти Європи передбачає, що вчитель має бути здатним до суб'єкт-суб'єктного управління, професійно компетентним та може ефективно керувати діяльністю учнів, їх вихованням, навчанням, виконанням завдань, створювати організаційні, технічні, морально-психологічні передумови для досягнення високих результатів педагогічної діяльності. Професійна компетентність не зводиться лише до сумарності знань, умінь та навичок, а скоріше за все є складною інтегрованою якістю особистості, яка дає можливість здійснювати діяльність з практичного їх втілення в управління педагогічним процесом. Компетентнісний принцип у формуванні готовності до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом включає в себе здатність педагога вирішувати психолого-педагогічні проблеми та реальні управлінські задачі на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до своєї системи цінностей [190].

Дослідження сутності компетентнісного підходу та можливостей його впровадження в систему освіти було предметом уваги І. Бабиної, Н. Бібик,

І. Драча, Я. Кодлюк, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, Г. Терещук, Т. Шестакової, І. Янковської та інших.

У своїх статтях розглядають зміст, стратегічні орієнтації та обговорюють питання впровадження ключових аспектів педагогічного партнерства в українську шкільну практику такі вчені, як Н. Аббас, О. Акімова, Г. Аксьонова, Н. Барішковець, Т. Бачурська, Л. Борлак, О. Літченко, А. Мартинюк, О. Сесик та ін.

До числа видатних педагогів, які вивчали педагогіку партнерства, належать такі класики, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі і які робили акцент на важливість встановлення партнерських відносин між учителем та учнем, між учителем і батьками, між школою і батьківською громадою. Досліджували питання педагогіки партнерства і сучасні дослідники, зокрема П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, Г. Задорожний, О. Іонова, А. Рибіна, В. Жураковський, І. Мачуліна, З. Сазонова, О. Скідіна, Л. Хижняк та інші; які аналізують різні аспекти цього питання: етико-педагогічні вимоги до взаємодії із дітьми та їх батьками – І. Гребенніков, Т. Кириєнко, В. Сухар; зміст і методи педагогіки освіти батьків – Л. Островська, О. Долина, Т. Кириєнко, О. Низковська; умови для плідної роботи педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини – А. Алексеєнко, Л. Божович, В. Пластовий.

Аналіз якісної зміни способів організації освітньої і виховної діяльності в умовах сучасних соціальних трансформацій проведено у дослідженнях В. Андрющенко, Н. Бахмат, Л. Горбунової, Н. Дічек, І. Дорожко, Н. Еліаса, В. Кременя, М. Култаєвої, І. Прокопенка, С. Пролєєва, Н. Радіонової, С. Сисоєвої, Т. Шестакової, І. Янковської, К. Ясперса та інших філософів і педагогів.

Теоретичні питання педагогічного партнерства сім'ї і школи у вихованні дітей розглянуто у статтях сучасних дослідників: Л. Баккен, О. Балалієвої, Н. Браун, В. Бузні, Т. Виноградової, В. Даунінг, О. Докукіної, Л. Загик, О. Кононко, Т. Кравченко, Т. Кулікової, О. Логвінової, В. Маїшевої,

І. Мачуської, Л. Островської, Л. Павлюк, Л. Повалій, В. Постового, О. Пухти, Н. Химич та інших.

Забезпеченню успішної реалізації ідей і принципів педагогічного партнерства в сучасних закладах освіти має суттєво сприяти належним чином організована методична робота, яка з початком освітньої реформи Нової української школи зазнала значної трансформації: видозмінилась роль методичної роботи в умовах об'єднаних територіальних громадах (ОТГ), а саме: для професійного зростання організований науково-методичний супровід, який допомагає створити диференційований акмеологічний освітній простір, в якому відбувається співпраця між рівноправними партнерами на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, неперервного професійного розвитку педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями; змінилась структура і функції методичної служби (а саме: навчальна, консультативна, сервісна, коучингова, адаптаційна, експертна, модераційна, акмеологічна, коригувально-рефлексійна, компенсаторна, фасилітаційна тощо), форми науково-методичного супроводу професійного саморозвитку вчителів початкових класів в умовах реалізації Концепції Нової української школи, війни та повоєнного відновлення країни (супервізорський, дорадницький, коучинговий, предметно-методичний, професійно-кваліфікаційний, соціальний, експертний, маркетинговий, інформаційно-комунікаційний, моніторинговий, психолого-мотиваційний напрями, тощо) [137]. Разом з тим інноваційними для методичної роботи стали нові шляхи і форми управління розвитком педагогічного партнерства вчителів.

Розвиток методичної роботи в історичному часі вивчали такі науковці, як М. Дарманський, І. Жерносек; теоретичні та практичні аспекти методичної роботи – Г. Данилова, А. Єрмола, І. Жерносек, С. Крисюк, В. Павленко, В. Пуцов, Б. Тевлін; розвиток компетентностей у системі методичної роботи, перетворення методичної служби, оновлення її структури, змісту – Н. Клокар, В. Кремень, Л. Ніколенко, В. Олійник, Н. Протасова, М.Скрипник, Т. Сорочан;

післядипломна педагогічна освіта та курси підвищення кваліфікації в системі методичної роботи – Ю. Завалевський, Є. Бачинська, М. Бирка, Н. Клокар, В. Кремень, Н. Любченко, В. Олійник, В. Павленко, Н. Протасова, М. Скрипник, С. Сисоєва, Т. Сорочан, І. Співакова, І. Титаренко; організаційні форми методичної роботи у закладах освіти – Г. Бондаренко, З. Онишків, В. Павлютенков, Л. Сушенцева; організація системи методичної роботи в початковій школі – Н. Бібик, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хоружа; методичну роботу в НУШ – Н. Бахмат, В. Вітюк, О. Дубасенюк, В. Сидоренко, Т. Сорочан, А. Черній та інші.

Аналіз наукової літератури та соціально-економічних запитів, вивчення нормативно-правової бази, сучасного стану задекларованої проблеми управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів та впровадження в практику системи управлінських впливів на розвиток цієї компетентності допомагають виявити низку протиріч між:

- сучасними дитиноцентричними тенденціями в освіті та недостатньою реалізованістю управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів початкових класів;

- необхідністю управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів і невідповідністю суб'єктів управління до реалізації цього аспекту їхньої діяльності;

- актуальністю переходу до нового рівня відносин в освітньому середовищі та недостатнім рівнем забезпечення необхідних для цього організаційно-педагогічних умов.

Необхідність подолання наведених протиріч, актуальність проблем визначили тему дисертаційного дослідження *«Управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи»*.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження було проведено відповідно до узгодженого плану

науково-дослідної роботи Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. Це дослідження пов'язано із напрямом кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти на тему: «Професійна мобільність учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти». Номер державної реєстрації: 0122U200923.

Тему дисертації затверджено Вченою радою ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 8 від 22.06.2022 р.) та узгоджена бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 3 від 30.06.2022 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження:**

- охарактеризувати сутність поняття педагогічного партнерства та розкрити зміст управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів;
- дослідити стан управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи;
- виділити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи;
- охарактеризувати рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи;
- розробити та експериментально перевірити ефективність системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи;

– скласти методичні рекомендації щодо реалізації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Об’єкт дослідження – управління освітньою діяльністю вчителів початкових класів.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети здійснювалося за допомогою використання комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів:

– *теоретичні*: аналіз і синтез філософських, психолого-педагогічних, методичних та наукових джерел з метою уточнення сутності понять «педагогічне партнерство», «управління розвитком вчителів», «методична робота початкової школи» та ін.; класифікація, порівняння, узагальнення, систематизація та конкретизація визначення дефініції «управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи», системно-узагальнюючий метод для формулювання висновків за результатами дослідження;

– *емпіричні*: анкетування, спостереження, співбесіди, методи незалежних характеристик та самооцінки, педагогічна експертиза – з метою одержання колективної думки у формі експертного судження;

– *статистичні*: кількісне та якісне аналізування показників результативності дослідження, математичне опрацювання отриманих даних дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення отриманих результатів:

– *вперше визначено й теоретично обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб’єктами освітнього процесу в умовах

методичної роботи початкової школи, а саме: поетапність управлінських впливів, випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність, поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління; охарактеризовано рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; теоретично обґрунтовано та розроблено систему управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, яка втілюється у закладах освіти в єдності складників поетапності, антипроблемності і різнорівневості;

– *уточнено* зміст понять «педагогічне партнерство», «розвиток педагогічного партнерства»; запропоновано авторське визначення поняття «управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи», «організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи»;

– *розкрито* і представлено полісуб'єктну різнорівневу модель педагогічного партнерства; описано перелік якостей особистості вчителя згідно принципів педагогіки партнерства;

– *подальшого розвитку набули* зміст і сутність управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи закладу освіти в кризових умовах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти може бути використана система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; упроваджено авторський курс «Педагогіка партнерства» та розроблено до нього навчально-методичне забезпечення освітньої програми; створено семінари-практикуми для вчителів початкових класів та керівників ЗО на теми «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до

конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки», «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки»; методичні рекомендації щодо впровадження організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Результати дисертації можуть бути використані у практичній діяльності директорів ЗЗСО, заступників директорів; у системі підвищення педагогічної кваліфікації; у процесі професійної підготовки керівників закладів освіти у закладах післядипломної педагогічної освіти та закладах вищої освіти; у науковій діяльності аспірантів та здобувачів; в системі методичної роботи закладів освіти.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження запроваджено в управлінській діяльності закладів загальної середньої освіти: Бучанська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 1 Бучанської міської ради Київської області; Бучанська гімназія № 2 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 3 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 4 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Блиставицький заклад загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів» № 6 Бучанської міської ради Київської області; Луб'янська гімназія № 7 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Гаврилівський заклад загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів» № 8 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 9 Бучанської міської ради Київської області; Бучанська початкова школа № 11 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Бабинецький заклад загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів № 13» Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Синяківський хіміко-технологічний ліцей – заклад загальної середньої освіти І–ІІ ступенів № 15» Бучанської міської ради Київської області; Приватний ліцей «Академія мудрості» м. Буча Київської обл.; Приватне

підприємство «Заклад освіти «Джерело мудрості» с. Парпурівці, Вінницька обл.; Приватний заклад «Християнська адвентистська гімназія «Оазис надії» м. Черкаси; Приватний заклад гімназія «Соломон» м. Чернівці; Приватна організація «Ліцей «Академіка А+» м. Кривий Ріг; Приватний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад «Досвітня зоря» м. Київ; Приватний ліцей «Живе слово» Приватного підприємства «Лінгвістичний центр «Санбім» м. Львів; Приватний заклад «Білоцерківський ліцей «Перлина знань»; Ільницька приватна початкова школа «Джерело знань» Закарпатської обл.; Приватний заклад «Дніпровський ліцей «Стежинка мудрості».

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні, експериментальні та прикладні результати дослідження були представлені у доповідях і повідомленнях на різноманітних науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

1. *Міжнародних:*

1.1. ХХІІІ-я Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (м. Дікірх (Люксембург) 07 серпня 2022 р.).

1.2. ІІІ Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Школа синергії і духовності: нові виклики, тренди і можливості» (м. Київ, 7 жовтня 2022 р.).

1.3. ХVІІ Міжнародна науково-практична конференція «Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації» (м. Буча, 1 листопада 2022 р.).

1.4. ХVІІІ Міжнародна науково-практична конференція «Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації» (м. Буча, 17 травня 2023 р.).

1.5. Міжнародна науково-практична конференція «Початкова освіта в Україні: реалії та перспективи» (м. Буча, 22 листопада 2023 р.).

2. *Українських:*

2.1. III науково-практична конференція «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди» (м. Київ, 10–11 листопада 2022 р.).

3. Результати дослідження обговорювались на *семінарах*:

3.1. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану» (м. Київ, 24 листопада 2022 р.);

3.2. Всеукраїнський семінар-практикум «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки» (м. Буча, 1 січня 2023 р.).

Публікації. Основні положення та результати наукового дослідження відображено у 6 публікаціях, серед них: 4 статті у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук, 1 стаття у науковому фаховому виданні України з психологічних наук та 1 стаття у зарубіжному виданні; 7 публікацій у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел із 230 найменувань (із них 16 – іноземною мовою) і 8 додатків. Загальний обсяг дисертації – 269 сторінок, з них 22 сторінки – анотації, 195 – основного тексту. Робота містить 5 таблиць та 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1 Педагогічне партнерство як психолого-педагогічна проблема

Сучасна освіта України за Концепцією Нової української школи має завдання виховання «освічених українців, всебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до ризику та інновацій» [77]. Кожен керівник закладу освіти мріє про те, щоб його випускники були всебічно розвинені, творчі особистості, здатні до саморозвитку та самореалізації свого потенціалу, які відрізняються мобільністю, динамізмом і конструктивністю. Саме вчитель, який працює на засадах педагогічного партнерства стає основним рушієм розвитку особистості учнів. Саме демократизація взаємовідносин учнів та вчителів є стимулом розвитку інтелектуальних здібностей учнів, розвиває в них дивергентне мислення, пам'ять, увагу, уяву, сприяє формуванню індивідуальних якостей учня, які б мотивували його до навчання, розвиває якості творчої особистості, створює комфортну атмосферу співробітництва. Педагогічне партнерство ефективне, бо є причиною створення сприятливого психологічного середовища в класі, формування високого рівня внутрішньої мотивації учнів до навчальної діяльності та у вчителів — до підвищення педагогічної майстерності. У результаті цього оптимізується сам освітній процес, що призводить до високої якості знань учасників освітнього процесу та розвитку їх ключових компетентностей [78].

Зауважимо, що поняття «педагогіка партнерства» та «педагогічне партнерство» своєю співзвучністю вводять в оману тим, що це терміни тотожні за змістом, але слід розглянути історію виникнення в нашому суспільстві цих понять та зрозуміти їх схожість та відмінність. Зупинимось детально на появі в українському освітньому середовищі поняття «педагогіка партнерства».

Вивчення педагогічної літератури показало, що концепція співпраці, партнерства та взаємодії не є новою у науковому обговоренні. Ці ідеї були в області уваги класиків педагогіки, таких як: Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський та ін. Особливий імпульс до розвитку педагогіки партнерства відбувся завдяки роботам педагогів-новаторів 80-х років ХХ століття: Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, М. Щетініна та ін. Сучасні вчені також звертають значну увагу питанням педагогіки партнерства, зокрема П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, Г. Задорожний, О. Іонова, А. Рибіна, В. Жураковський, І. Мачуліна, З. Сазонова, О. Скідіна, Л. Хижняк та інших.

Перетворення освітнього процесу та стратегічні напрями впровадження ключових аспектів педагогічного партнерства в практику української школи презентовано у статтях Н. Барішковець, К. Зелінської, А. Мартинюка, О. Савченко, О. Сесик. Досвід впровадження моделей педагогічного партнерства в закладах освіти та відповідні методичні матеріали представлені у публікаціях таких авторів, як: Н. Аббас, Г. Аксьонова, Л. Борлак, Т. Бачурська. Сучасні дослідники детально розглядають та описують теоретичні та практичні аспекти педагогічного партнерства між сім'єю та школою в контексті виховання дітей у своїх статтях: Т. Виноградова, О. Докукіна, Т. Кравченко, І. Мачуська, Л. Повалій, В. Постовий, О. Пухта та інших.

З'ясуємо значення слів «педагогіка партнерства».

Термін «педагогіка» від грецьких слів: «paídos» (дитина) і «ago» (веду). У Стародавній Греції «дітоводінням» називалися обов'язки рабів, які мали супроводжувати дітей до школи. Розуміння «педагога» як помічника дитини і досі зберігає в собі певний символічний та значущий вміст і до сьогодні [189].

В одноосібному навчальному посібнику О. Вишневський заявляє, що «педагогіка – це наука, яка вивчає і має на меті удосконалити процеси навчання, виховання та розвитку людини» [26].

Термін педагогіка М. Фіцула визначає «як сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості» [189].

Категорію партнерство часто визначають через поняття «взаємодія», «співпраця», «співробітництво», тому розглянемо трактування цих понять.

У словниках визначення поняття «взаємодія» знаходимо такі: «філософська категорія, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія»)» [188, с. 77–78]; «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [22, с. 125]; «у психології процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок; виступає як інтегративний чинник» [204].

Насамперед, розкриваючи зміст поняття «педагогіки партнерства», потрібно з'ясувати сутність «партнерства», яке визначається вченими як:

– «система взаємин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності» [9];

– «організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації» [89, с. 8];

– «спосіб взаємин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності» [76].

У філософському розумінні «партнерство» може бути розглянуте як взаємовідносини між рівними сторонами, які спільно спрямовані на досягнення спільних цілей, а також на взаємне збагачення та підтримку. Партнерство може

ґрунтуватися на взаємному повазі, довірі, співпраці та спільному вирішенні проблем. У філософському контексті партнерство може бути розглянуте як важливий елемент гармонійних та етичних взаємовідносин між людьми, групами чи організаціями [188].

У соціальному розумінні «партнерство» – це взаємодія між людьми, групами або організаціями, спрямована на спільні цілі, співпрацю, взаємопідтримку та взаємне збагачення. У цьому контексті партнерство може включати в себе спільну роботу, обмін ресурсами та інформацією, спільне прийняття рішень та співпрацю в розв'язанні проблем. Соціальне партнерство може бути важливим елементом сприяння соціального розвитку, покращення міжособистісних взаємин та формування сприятливого соціального середовища.

У психологічному розумінні «партнерство» може бути розглянуте як взаємодія між людьми, яка базується на взаєморозумінні, взаємній повазі та співпраці. Під час партнерських відносин кожна сторона відчуває себе важливою, розуміє потреби та бажання партнера, працює над досягненням спільних цілей. Партнерство у психологічному розумінні може бути проявом емоційної підтримки, сприяти особистісному зростанню, спільному розв'язанню конфліктів та підтримці важливих для кожного партнера потреб, що формує психологічне благополуччя [111].

Розглядаючи сутність партнерства в антропологічному та інтерсуб'єктивістському контексті, С. Жданенко вказує, що «в істоті людини закладені потенційні основи партнерства у вигляді кооперативного початку або соціальної її природи, в діалогічності свідомості і самосвідомості. Таким чином, партнерство вважається необхідним фактором для формування людини, особистості, суб'єкта та є найважливішою умовою для її самореалізації» [48].

Дослідження літератури приводить до розуміння, що термін «педагогіка співробітництва» з'явився вперше після опублікування Маніфесту «Педагогіка співробітництва» у 1986 році, що був підписаний робочою групою відомих

педагогів-новаторів. Об'єднали свої зусилля та обмінялись досвідом під час зустрічі такі педагоги-новатори: Віктор Шаталов педагог-новатор, творець оригінальної технології інтенсивного навчання, заслужений вчитель УРСР, народний вчитель СРСР; Михайло Щетинін – старший науковий співробітник Інституту загальних проблем виховання АПН СРСР (Дагестан), радянський педагог, член Академії наук, засновник і директор експериментальної наукової школи інтернатного типу; Шалва Амонашвілі – грузинський педагог, доктор психологічних наук, професор, академік РАО, директор НДІ педагогічних наук (м. Тбілісі), педагог-новатор, розробник педагогіки співробітництва, автор праць з проблем ролі оцінки у педагогічному процесі, гуманістичного підходу у вихованні та інші [56].

У скандинавських країнах педагогіку співробітництва вважають педагогікою діалогу, де вчитель виступає як ключова фігура в успішній педагогічній взаємодії, маючи відповідальність за оперативне врахування особистісних якостей учнів, які постійно змінюються.

«Педагогіка співпраці – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу» [189].

У результаті прийняття «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період з 2016 до 2029 року» в освітньому середовищі відмічаємо появу нового терміну «педагогіка партнерства» як ключової складової. Міністр освіти і науки України Л. Гриневич (квітень 2016 – серпень 2019), яка започаткувала цю довгоочікувану реформу освіти і почала впроваджувати Нову українську школу, зазначила, що «педагогіка партнерства – одна із основ школи, що ґрунтується на взаємній повазі до особистості, права вибору і відповідальності за прийняті рішення, а включає в себе 3 взаємодії: з учнями в освітньому процесі; з батьками; із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами»

[102]. За педагогікою партнерства усі суб'єкти освітнього процесу – добровільні та зацікавлені соратники, односторонні, рівноправно відповідальні за результати.

Підготовка до реформи відбувалась з 2016 по 2018 роки. Нова українська школа як провідник соціальних, соціокультурних і педагогічних інновацій вийшла на стратегічні позиції з 2016 року, мета якої – реалізувати план заходів, затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів з 2017 до 2029 рр. Радикальна та комплексна перебудова загальної середньої освіти включала в себе кілька ключових аспектів. Спершу, це впровадження нових державних стандартів, які базуються на ключових компетентностях, визначених у «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи». Ці компетентності стали основою для навчальних предметів і необхідні для ефективної самореалізації особистості. Другим елементом є впровадження нового підходу «педагогіка партнерства» у системі взаємодії між «учень – учитель – батьки». Третім кроком є підвищення мотивації вчителів, які виступають провідниками радикальних і системних змін, через збільшення оплати їх праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання. Додатково передбачається створення нової структури школи, децентралізація управління для часткової автономізації закладів освіти, а також справедливий розподіл публічних коштів для забезпечення рівного доступу учнів до якісної освіти. Крім того, передбачається переосмислення ролі вчителя та учня, яке визначене розподілом відповідальності між ними за результати навчання [105].

У Концептуальних засадах Нової української школи (далі – НУШ) викладено ідеологію змін в освіті України та місію НУШ, яка має на меті розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини, а випускник має стати особистістю, патріотом, інноватором. Також представлена формула НУШ, яка включає в себе дев'ять ключових компонентів:

1) компетенізація освіти. У Концепції «Нова українська школа» зазначено таке соціальне завдання: розвиток освіти шляхом реалізації

компетентнісного підходу, спрямованого на досягнення результату у вигляді розвинутих ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, цінностей, а в результаті – успішна самореалізація в професії та житті, сформованість особистості, патріота, інноватора, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці, розвивати економіку, навчатися протягом усього життя;

2) педагогіка партнерства, або співробітництва. Учасники освітнього процесу, такі як учні, батьки та вчителі, спільно працюють над досягненням нових цілей і завдань, вони діють на рівних правах та взаємодіють між собою, використовуючи діалог та відкриту комунікацію. Це призводить до зміни старого авторитарного підходу до навчання;

3) сучасний педагог, який перебуває на передових позиціях суспільних та освітніх змін, мотивований, компетентний, який виконує різноманітні ролі в освітньому процесі, такі, як наставник, коуч, фасилітатор і тьютор. Він має академічну свободу, володіє навичками проектного менеджменту, самостійно здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес навчання та творчо трансформує методи навчання, залежно від потреб учнів;

4) особистісно орієнтоване навчання, яке ґрунтується на принципах дитиноцентризму. Воно має на меті наближення процесу навчання та виховання до індивідуальних потреб та можливостей кожного учня, забезпечуючи йому моральний та психологічний комфорт; відмовляється від універсального підходу до навчання, спрямованого на середнього школяра;

5) наскрізний процес виховання, який базується на цінностях гідності, чесності, справедливості, турботи, поваги до життя, поваги до себе та інших людей, а також на цінностях свободи, демократії, культурного різноманіття, поважного ставлення до рідної мови і культури, патріотизму, прояву поваги до природи, дотримання законів, виявлення солідарності та свідомого відчуття відповідальності;

6) нова структура школи: початкова школа (4 роки), базова середня школа (5 років) та профільна середня школа (3 роки);

7) автономія шкіл, забезпечення якості освіти. Школи мають право самостійно розробляти навчальні програми, складати плани з навчання і виховання, відповідних до стандартів загальної середньої освіти та досягнень сучасної науки. Вони також можуть обирати підручники, методики навчання і розвивати навчально-матеріальну базу. Усе це передбачає відповідальність школи перед суспільством за якість освіти та результати навчання, передбачені освітніми програмами і стандартами;

8) справедливе фінансування. У контексті децентралізації освіти в Україні з'являються нові можливості для розвитку партнерства між державою та громадою в галузі освіти через нові підходи до спільного фінансування та управління закладами освіти. Освітня субвенція з державного рівня використовується переважно на покриття витрат, пов'язаних з організацією педагогічного процесу;

9) сучасне освітнє середовище, інклюзивна освіта, яка забезпечує рівний доступ до навчання всіх учнів, де використовуються нові технології та організовується класний простір таким чином, щоб стимулювати групову, проектну та дослідницьку діяльність. Усе це сприяє розвитку практичних навичок, отриманню нових знань та формуванню позитивного ставлення до інших [136].

Сучасна реформа в освіті України почалась з осмислення того, що «старими» методами неможливо навчати нове покоління, яке мислить та сприймає інформацію не так, як ще 5 чи 10 років тому. Тому вчитель повинен бути готовим до змін у методах роботи з урахуванням сучасних тенденцій інформатизації та глобалізації у освіті. Крім того, з філософської точки зору, особистість епохи постмодернізму характеризується зміною акцентуації із зовнішнього на внутрішній світ. Тобто навчання так званого покоління Y, покоління digital native (цифрове рідне), повинне відбуватися з урахуванням

принципів дитиноцентричності, компетентнісного та діяльнісного підходів [202]. Саме ці принципи і відображені у концепції Нової української школи.

Підсумовуючи вищезазначене, на нашу думку, одним із цілісних та інтегрованих тлумачень «педагогіки партнерства», яке ми беремо за основу в нашому дослідженні, є визначення Н. Бібік, а саме: «чітко визначена система взаємин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців), основою якої є принцип добровільності; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати» [76].

Педагогіка партнерства, що є основним елементом формули Нової української школи, спрямована на те, щоб перетворити систему освіти в Україні у засіб досягнення соціальної рівності та єдності. Кожен вчитель, впроваджуючи принципи педагогіки партнерства у своїй професійній діяльності, здійснює місію української школи, яка спрямована на формування освічених громадян України, які мають всебічний розвиток, високу відповідальність як громадяни, виявляють патріотизм, а також володіють навичками для розвитку та інновацій.

У концептуальних засадах Нової української школи зазначені основні принципи педагогіки партнерства: «повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» [77].

Для вивчення основ взаємодії між вчителем, учнем та батьками, необхідно детально розглянути практичне втілення принципів педагогіки партнерства в закладі освіти.

Перший принцип педагогіки партнерства говорить про повагу до особистості [77], яка передбачає надання вчителем значення особистим поглядам кожного учня, їх самостійний вибір. В. Сухомлинський зауважував, що вчитель відіграє ключову роль у житті дітей і здатний досягти успіху у своїй педагогічній діяльності тільки у випадку його поваги до кожного учня, оскільки тільки щира любов та глибока повага вчителя до дітей сприяють тому, що вони відповідають тією ж самою любов'ю та повагою до нього, його ідей, поглядів, переконань та знань. Також відомий педагог запевняв, що у закладі освіти повинен панувати дух поваги до гідності людини, дух взаємного довір'я між вчителями та учнями, дух віри в потенціал людини [171].

У своїх творах В. Сухомлинський, відповідаючи на запитання про те, який це хороший вчитель, пише, що це людина, яка обожнює дітей, отримує радість від спілкування з ними; завжди вірить, що кожна дитина стане доброю людиною; відчуває серцем дитячу радість і біль; розуміє душу дитини; завжди пам'ятає, що і сам колись був дитиною. Серед якостей, без яких не може існувати справжній педагог, великий класик педагогіки виокремлює глибоку віра в успішну виховну роботу з дітьми, злагоду серця і розуму, співчутливість, турботу про учнів, розуміння світу дитинства, уміння «відчувати серцем», «зазирати в душу дитини», «володіти емоціями, тримати себе в руках», «зберігати спокій і терпіння», «панувати над ситуаціями», «створювати радісні мелодії в житті дитинства учнів» [173].

Щоб реалізувати ідеї педагогіки партнерства, можна використати два шляхи. Перший шлях можна назвати «романтичним», коли вчитель «віддає своє серце дітям». Учитель намагається наблизитись до учня за допомоги любові і поваги, «схиляється до його рівня». Цим шляхом йшли великі педагоги-гуманісти ХХ ст., серед яких В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, інші. На жаль, ще не всі педагоги ХХІ ст. можуть йти цим шляхом, тому вибирають другий шлях, де є розподіл функцій між учителем та учнями. До функцій вчителя в такому випадку входять такі, як досконале створення

диференційованих завдань, пояснення інструкцій щодо їх виконання різними групами учнів. До функцій учнів – на добровільних засадах прийняття запропонованих завдань учителем і самостійне їх виконання. За таким вибором учасники освітнього процесу – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності, де вчитель – це коуч, ментор, тьютор в залежності від складності завдань [53].

Другий принцип педагогіки партнерства наголошує на доброзичливому та позитивному ставленні вчителя до здобувачів освіти, своїх учнів [77]. Детермінантою позитивного ставлення вчителя до учнів є його особисті очікування від успішності, поведінки та результатів праці самих учнів. Те, що саме очікує вчитель від своїх учнів впливає на перебіг подій, також в очікуваннях є сила – як позитивна, так і негативна. Коли учні відчують, що в них вірять, вони мають шанс приємно здивувати як себе, так і оточуючих. За твердженнями Б. Вілкінсона, одним із законів успішного навчання учнів є закон очікувань, значення якого педагог вбачає в двох словах: «Чекайте найкращого!». Вчитель має завжди пам'ятати, що завдяки регулюванню своїх очікувань на користь учнів, він впливає на їх успішність та поведінку [230].

Віра вчителя в приховані всередині кожної дитини доброти та таланти має значення. За переконаннями Т. Страйджек Ньюфелд та Х. Біч, вчителям треба уявляти собі найпроблемнішого учня майбутнім прем'єр-міністром чи лауреатом Нобелівської премії. Потрібно бачити зародок краси в найважчих дітях так, щоб і вони самі відчули, які вони добрі. Педагогу потрібно вміти уявляти кращу версію своїх учнів, щоб повноцінно навчати їх. Треба триматися за кожен проблиск добра. Такий підхід змінить навчання та ставлення до дітей, які тимчасово застрягли у «негативній» поведінці. Можливо дитина проходить нормальний етап розвитку і просто застрягла у цій ролі. Можливо це високочутлива дитина і її переповнює напруга від надто інтенсивного життя навкруги. Або, можливо, в його житті відбулися важкі події, до яких вона поки не встигла адаптуватися, тому що просто ще не має достатньої психологічної

стійкості. Щоб така дитина змогла розкрити все, на що вона здатна, вчителям доведеться постаратися допомогти їй повірити у свої можливості. Це один із найцінніших дарів, який ми можемо запропонувати як педагоги [217], зазначають практикуючі педагоги та психологи за теорією прихильності.

Коріння всіх очікувань – у минулому досвіді, який формує сьогодення і впливає на майбутнє. Від очікувань нерідко залежить стиль та тон спілкування, відношення, дії вчителя. Доведено, що і невисловлені очікування впливають на майбутнє учнів. Якщо вчитель має або завищені, або занижені очікування, це може завдати шкоди дітям. Важливо пам'ятати, що очікування, які огорнуті теплом, вірою в найкраще, любов'ю – можуть дати учням велику силу до звершення призначення у житті [230].

За концептуальними засадами Нової української школи *третьий* принцип педагогіки партнерства полягає у довірливих відносинах, стосунках між учасниками освітнього процесу [77].

Мета вчителя – розкрити потенціал учнів, зробити так, щоб усі були сприйнятливими до нових знань, до творчих надбань, до розвитку себе, як особистості. Це можливо тільки тоді, коли учень довіряє вчителю, коли відчуває себе у безпеці. Неприродно бути відкритим і творчо працювати з тим, кому не довіряєш або з ким не відчуваєшся в емоційній безпеці. Це проти людської природи – слухати тих, кого не поважаєш, або з ким не маєш зв'язку. Фундаментальна умова створення процвітаючого класу – це забезпечення емоційної безпеки. Це означає, що учні відчувають турботу вчителя та готовність захищати їх. Дбайливе лідерство вчителя – основа для змін на краще. Учням комфортніше ставити запитання, ризикувати та робити помилки. Вони можуть почати розкривати свої здібності, тому що в такій атмосфері простіше пробувати нове і ставити більш високі цілі [217].

Під терміном «безпечне освітнє середовище» за Законом України «Про повну загальну середню освіту» слід розуміти «сукупність умов у закладі освіти, що унеможлиблюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової

та/або моральної шкоди» [77]. Тому всі учасники освітнього процесу мають відповідальність перед законом, залежно від повноважень і обов'язків, за створення та підтримку безпечного освітнього середовища, також за формування таких цінностей і поведінки учнів, яка сприяє розвитку високої культури спілкування, безпеки, запобіганню загрозам їхньому життю та здоров'ю.

Безпечне освітнє середовище – це середовище, в якому учасники освітнього процесу відчують себе в безпеці, комфорті та підтримці. Воно характеризується такими факторами, як:

- якість міжособистісних відносин: у безпечному середовищі панує атмосфера довіри, доброзичливості, схвалення та толерантності. Учні в класі поважають один одного, навіть якщо мають різні думки та погляди;

- відсутність негативних факторів, до яких відносяться агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність;

- захищеність від будь якого насильства в освітньому середовищі, у тому числі психологічного, фізичного, сексуального чи економічного;

- комфортність: учасники освітнього процесу відчують себе комфортно і затишно, вони можуть вільно виражати свої думки та почуття, не боячись бути засудженим або приниженим;

- задоволеність освітнім середовищем у випадку закриття їх базових потреб та очікуванням, серед яких бажання відчувати безпеку, допомогу та підтримку, збереження та підвищення самооцінки, пізнання та діяльності; розвитку здібностей та можливостей [4].

Для активного співробітництва із сучасними учнями вчитель повинен мати високий інтелект, сильну волю, багато моральних зусиль, організаторські здібності та вміння користуватися засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних цінностей у учнів. Правильний стиль поведінки вчителя сприяє свободі, довірі, відсутності страху, відкритості та бажанню до доброзичливого ставлення в класі. Таким чином, роль вчителя полягає не лише

у трансляції знань, але й у носінні культури та загальнолюдських цінностей, ідей державотворення та демократичних змін, що наслідуватимуть учні.

Для досягнення успіху вчитель має бути готовим до постійного самовдосконалення, вивчення нових методик навчання, розвитку своєї особистості. Важливо також мати відкрите сприйняття світу, бути толерантним до різних точок зору та культур, а також вміти знаходити спільну мову з учнями. Такий підхід дозволяє створити атмосферу співпраці та взаєморозуміння, що сприяє якісному навчанню та розвитку учнів. Крім того, вчителю необхідно мати чітку мету, яку він прагне досягти разом з учнями, і бути готовим працювати над її досягненням. Важливо також пам'ятати про індивідуальні особливості кожного учня, його потреби та можливості, і створювати для кожного оптимальні умови для розвитку. У педагогічній діяльності вчитель повинен бути прикладом для учнів, демонструючи високі моральні цінності, розвинену інтелектуальну сферу та духовний світ. Такий педагог здатний не лише навчити учня знанням, але й виховати його як особистість, здатну до самореалізації та взаємодії з оточуючим світом.

Вчитель повинен бути турботливим лідером у класі, який завжди діє з теплотою та відповідальністю. Він уважно враховує потреби своїх учнів, тому вони завжди відчують постійну дружню атмосферу. Активне запрошення учнів до спілкування та дружнелюбне керівництво дорослим створюють основу для емоційної безпеки та довіри. Дбайливий лідер-вчитель ніколи не скаже дитині, що він не в змозі впоратися з нею, а постійно своїми словами, діями буде повідомляти учням, що бачить і чує їх, а їхні почуття та думки важливі для нього. Іншими словами, вчитель постійно емоційно на боці своїх вихованців, коли вони діляться з ним своїми почуттями, намагаються пояснити свою точку зору або розповісти про досвід.

Засновник Інституту прив'язаності у Канаді Г. Ньюфелд застерігає вчителів: «нашим учням не потрібна якась неймовірно харизматична суперлюдина в ролі вчителя, їм просто потрібні ви. Їм треба знати, що їх

люблять такими, якими вони є. Секрет більше не в тому, що робить вчитель, а в тому, ким він є для дитини. По суті, дитина має бути прив'язана до вчителя так, щоб той природнім чином міг вести її за собою. Це не питання оволодіння безліччю правильних навичок, а про розуміння важливості відносин» [217]. Але слід не забувати мудрої поради В. Сухомлинського, що вчитель повинен завжди бути справедливим, адже «справедливість – це основа довіри дитини до вихователя» [173].

Клас може стати тим місцем, де людина має свободу бути людиною. У такому просторі можна відрізнятись від інших і робити помилки. У такому класі не створюють культуру «правильного», але, навпаки, кожен почувається в достатній безпеці, щоб робити свій внесок у спільну справу та охоче брати участь у ній. Створюючи для учнів безпечне середовище, вчитель стає їхнім щитом. Емоційна безпека, якою вчителі забезпечують своїх учнів, стає не лише особистим даром, який підтримує їхнє індивідуальне зростання, а зрештою, вона може змінювати культуру класу, школи, спільноти, всього світу.

Психологи та педагоги з теорії прихильності пропонують кілька способів зміцнення емоційної безпеки у класі:

- Проводити частину навчального процесу у дослідницькому режимі.
- Вмикати у класі музику фоном, тоді як учні зайняті роботою – це допомагає вивільнити частину накопиченої фізичної напруги. Музика з плавним спокійним ритмом дозволяє напрузі залишати тіло, поки дитина займається математикою, природничими науками, мистецтвом тощо. Діти природно починають почуватися більш врівноваженими.
- Намагатися якнайбільше перерв проводити на природі, на вулиці. Природа допомагає позбутися зайвої енергії, бо залучає всі наші почуття.
- Методи комунікації та коло спілкування. Вчителі мають знаходити час і місце для живого спілкування з кожним із учнів класу. Індивідуальні стосунки вчителя з кожним учнем лежать в основі їхнього відчуття емоційної безпеки.

– Гра виконує першорядну роль у житті дітей. Свого роду запобіжний клапан, репетиційний майданчик для справжнього життя, а також засіб, що дозволяє дітям безпечно зрозуміти свій внутрішній та зовнішній світ. За допомогою гри вони знаходять у своєму світі сенс, вивільняють фрустрацію та тривожність, переживають той чи інший досвід без страху та тиску. У грі діти приміряють на себе нові ролі. Крім того, гра дає дітям безпечне місце для вираження агресії доти, доки вони не навчаться керувати гнівом у реальному житті. Діти часто виражають фрустрацію за допомогою ігрових бійок, боїв на мечях, ігор у війну, уявних нападів. І що важливе – нудьга стає родючим ґрунтом для проростання гри. Якщо дати дитині час та безпечне місце, у неї обов'язково виникне природне бажання грати. Пасивні розваги надходять ззовні. Гра народжується всередині. Якщо пасивні розваги – це вдих, то гра – це видих [217].

– Оформлення, естетика та організація класу: від порядку на столі вчителя та партах учнів до естетичного оформлення стін, кабінетів полиць та взагалі школи.

Четвертий принцип педагогіки партнерства: діалог – взаємодія – взаємоповага [77].

Про необхідність діалогу та вміння домовлятися для успішної спільної діяльності писав і В. Сухомлинський. Вчителю слід прагнути до етичної поведінки під час діалогу, проявляючи емоційну стриманість та терпимість, відсутність роздратування, позитивне ставлення до суб'єкта педагогічної взаємодії, розуміння переваг організаційних можливостей над дисциплінарними, вміння знімати тривожність та напруженість співрозмовника, також надавати перевагу активним формам реагування тощо. У вихованні важливе не лише змістовне наповнення матеріалу, а й манера спілкування (тон, час розмови), морально-етична поведінка, зовнішній вигляд вчителя. Слово вчителя є «найтоншим дотиком до серця», яке стає їх особистим

надбанням, але при умові мудрості вчителя, яка приваблює, надихає цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів на цілеспрямоване життя [14].

У нашій країні історично склалася система освіти, в якій вчитель має виконувати завдання, покладене на нього суспільством, а учень повинен відповідати ідеальній моделі, що також запрограмована суспільством. Цю педагогічну систему називають авторитарною, а тип комунікації – насильницьким, так як вона базується на маніпулятивному стилі спілкування. Насильницький стиль спілкування характеризується вимогами, заборонами, оцінкою діяльності та поведінки, порівнянням з іншими, критикою та похвалою, покаранням і заохоченням, ігноруванням, підказками та нотаціями. Також цей стиль спілкування характеризується нав'язуванням зразків для наслідування та прикладами «правильного», з погляду одного із співрозмовників [202].

Саме за четвертим принципом педагогіка партнерства відкидає насильницьке спілкування та передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин. Відтепер вчитель не стільки керує, як співкерує; не примушує, а переконує; не командує, а організовує; не обмежує, а надає свободу вибору; не забороняє, а спрямовує. В такому класі учень – особистість, індивідуальність, який має право на помилку, власну точку зору, вільний вибір, який відчуває зацікавленість вчителя у своїй долі, тому оптимістично береться за кожну справу. Такий підхід у школі орієнтований на індивідуальність кожної дитини і є важливим критерієм якості роботи вчителя та керівника закладу освіти. Цей підхід спрямований на те, щоб привернути увагу вчителя до особистості учня, до його внутрішнього світу, де можуть бути ще не розвинені здібності, моральні цінності та потенції свободи. Мета цього підходу – розбудити та викликати внутрішні сили та можливості кожного учня до більш повного та вільного розвитку його особистості [57].

Сучасне навчання і виховання учнів вимагає нового підходу до педагогічної етики, яка базується на взаєморозумінні, взаємоповазі та творчій

співпраці вчителя і учня. Цей підхід передбачає особистісне спілкування, а не просто виконання ролей, і сприяє підтримці, співпереживанню, визнанню людської гідності та побудові довіри; використання особистісного діалогу як основної форми спілкування, яка спонукає до обміну думками та моделюванням життєвих ситуацій. Такий підхід також сприяє створенню спеціально сконструйованих ситуацій вибору, підтримки успіху, самоаналізу, самооцінки та самопізнання; спрямований на розвиток творчості та здібностей до адекватної діяльності в нових умовах [42].

Нерідко під час втілення нових ідей заважають консервативні і непіддатливі до змін перешкоди: особливості мислення освітян про те, що достатньо добре знати свою справу, а не шукати інновації; застарілі, консервативні інструкції, розпорядження і накази; перешкоди від органів управління через різні обмеження та накази тощо. Щоб подолати ці перешкоди, вчителю потрібно не лише пропонувати нові ідеї в розвитку педагогічного партнерства, в його осмисленні, обґрунтуванні, але й мати сміливість реалізувати їх на практиці [25].

Для взаємодії з учнями важливо попрацювати над встановленням зв'язку, тобто вчитель повинен пам'ятати: «спочатку потрібно заволодіти увагою, а потім керувати». Потрібно спочатку з повагою зробити крок у світ школяра, аби потім він зробив кроки назустріч вчителю та знанням.

Щоб стосунки були стабільними та міцними, треба продовжувати пестити і плекати іскру взаємовідносин. Один із важливих способів плекати стосунки з учнями – переконати їх у тому, що нам приносить справжнє задоволення те, що ми з ними поруч. Створювати атмосферу задоволення не означає ставати режисером розважальних програм. Проте корисно зробити так, щоб учні відчули: ми отримуємо задоволення від предмета, який викладаємо і, що дуже важливо, від процесу викладання саме їм. Простіше кажучи, якщо дітям з нами весело і добре, то буде вище ймовірність того, що вони захочуть побудувати з нами стосунки, що ґрунтуються на взаємній повазі. Коли нам вдається створити

атмосферу насолоди, учні з більшою готовністю слухаються нас і беруть участь у навчальному процесі [217].

Суть педагогічного партнерства виявляється у тому, що у Новій українській школі цінності та світогляд уточнюють та вносять корективи у розумінні ролі вчителя, яке полягає у переосмисленні професійного мислення та відповідних дій: постійному аналізі власної педагогічної діяльності, орієнтованій на самоосвіту; відстеженні результативності своєї роботи через систему моніторингу. Сучасний учитель повинен аналізувати особливості учнів нового покоління та застосовувати способи взаємодії з ними. Замість того, щоб лише давати готові відповіді на питання, вчитель допомагає учням сформулювати власні питання, навчає правильно їх ставити і шукати на них відповіді. Вчитель має ставити завдання перед учнями, мотивувати їх досягати більшого і надихати на створення нового [57].

Вчитель за педагогікою партнерства стає не просто ретранслятором знань, а коучем, тренером, який сприяє створенню із класу однієї згуртованої команди, відпрацьовує до автоматизму життєві та професійні ситуації, маючи для кожного учасника команди стратегію розвитку; модератором, який є наставником та керівником активної групи класу; фасилітатором, який стимулює та скеровує процес самостійного пошуку інформації, загальної спільної роботи класу та окремих його активних груп, при чому організовує обговорення ситуацій з нейтральної сторони, щоб не відбулось зіткнення думок, переводить їх у конструктивне русло, прийняття загального рішення; супервайзером-організатором, менеджером; новатором, який використовує новітні цифрові інструменти, інноваційні методики і технології навчання, створює позитивне мотиваційно-ціннісне учнівське середовище. Під час індивідуального підходу до навчання, освоєння вчителем нових ролей буде супроводжуватись розвитком, творчим успіхом дітей, радістю у навчанні, у класі буду панувати насолода від навчання, а не конфлікти. При застосуванні принципів педагогіки клас перетворюється на аеродром, з якого вилітають

успішні, впевнені у собі, творчі особистості, патріоти та новатори із жагою до знань і відкриттів, а сам вчитель має відчуття виконаної мети та виконання покликання [168].

П'ятий принцип педагогіки партнерства наголошує на тому, що лідерство має бути розподілене, учні мають проявляти проактивність, право вибору та відповідальність за нього, також цей принцип про горизонтальність зв'язків [77].

Вчитель може допомогти кожному учневі пережити досвід лідерства, може сам стати лідером, який допомагає учням побачити їхні можливості. Школярі, буває, застрягають у ролях, які заважають їм повноцінно вчитися. Це особливо вірно по відношенню до дітей, які емоційно заблоковані та на яких «повісили ярлик» проблемних через їх поведінкові особливості. Те, як діти бачать самих себе, має велике значення у тому, ким вони насправді є зараз і ким стануть, коли виростуть. Вчителі, дбайливі лідери, можуть допомогти своїм учням пережити необхідні особистісні трансформації, щоб вони мали можливість жити повноцінним життям, мали силу відповідати за свій вибір.

Шостий принцип педагогіки партнерства – принцип соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [77]. В теорії елементарної освіти Й. Песталоцці наголошував, що партнерство буде починатися з уміння поєднувати силу знань (схильність зовнішніх та внутрішніх споглядань), силу вмінь (всебічний розвиток тіла) та силу душі (здатність до любові, сором'язливості та володіння собою) [30].

Покликання вчителя – надихати, допомагати, підтримувати, відкривати очі дітей на можливості, пробуджувати гуманне ставлення одне до одного. Викладання – це не робота, а покликання. Хороший вчитель вміє доторкнутися до серця учня, допомагає дітям максимально розкривати свій потенціал [217]. При застосуванні принципів педагогіки партнерства вчитель стає дбайливим лідером, сама школа стає місцем, де тепло та сонячно у відносинах. Завдяки саме таким відносинам вчитель стає орієнтиром для дітей, магнітом, учні

відчувають, що можуть довіряти, що є людина, яка завжди може підтримати. Саме при таких умовах учні можуть максимально реалізувати свій потенціал.

Застосування принципів педагогіки партнерства сприяє створенню нового освітнього середовища, використанню інноваційних технологій, є платформою, на якій педагог підвищує ефективність роботи, запроваджує особистісно орієнтований, компетентнісний, індивідуальний підходи. При застосуванні у щоденній практиці у повному обсязі принципів педагогіки партнерства можемо спостерігати, як конструктивно будуються відносини вчитель – учні – батьки; як розширюються можливості гуманізації освітньо-виховного процесу взагалі; актуалізують педагогічний інгредієнт діяльності, тим самим збільшуючи виховні можливості за рахунок об'єднання потенціалів школи та сім'ї як соціальних інститутів.

За державним документом «Концептуальних засад НУШ» саме педагогіка партнерства була покладена в основу стандартів освіти, оновлену систему професійного розвитку вчителів, сучасної державної освітньої та кадрової політики та стала основою появи терміну «компетентність педагогічного партнерства». Зупинимось детально на історії виникнення в українській спільноті цього поняття.

Початок реформи у 2016 році, запровадження процедури сертифікації та інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, поставив перед нагальною потребою у створенні стандарту якості професійної діяльності вчителя. Професійний стандарт вчителя початкових класів 2018 року був створений і діяв два роки. А у 2020 році на основі Національної рамки кваліфікацій вступив у дію новий професійний стандарт учителя за наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 року № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель з початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (надалі – професійний стандарт).

Робоча група, яка складала професійний стандарт, вибрала два основних виміри професійної діяльності вчителя: особистісний (особистісні якості вчителя) та професійний (рівень сформованості професійних компетентностей). У процесі багатьох обговорень були визначені такі функції вчителя: навчання учнів; партнерська взаємодія з учнями, батьками, іншими педагогами; участь в організації безпечного, здорового, інклюзивного освітнього середовища; управління освітнім процесом; безперервний професійний розвиток.

У професійному стандарті процеси навчання, виховання та розвитку учнів є наскрізними. Для їх цілісності передбачено наявність у вчителя 15 загальних і професійних компетентностей, які необхідні для виконання всіх трудових функцій: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язберезувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя [129].

У професійному стандарті всі групи компетентностей поділені за певними показниками, де група Б – «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу», яка вказує критерії, за яким можна визначити рівень якості освітнього процесу, процеси управління і менеджменту закладу освіти. До цієї групи відносяться психологічна, емоційно-етична компетентності і компетентність педагогічного партнерства [129].

Основою компетентності педагогічного партнерства є загальна компетентність ЗК02 «соціальна компетентність», яка визначає: рівність сторін учасників освітнього процесу у міжособистісній взаємодії, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей.

Компетентність педагогічного партнерства має такі трудові дії:

– здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі;

- здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;

- здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами [129].

За змістом професійного стандарту видно, що головними підходами педагогічного партнерства є: компетентнісний, який передбачає осмислений процес формування відповідних комплексних здібностей вчителя, втілення їх у практичній професійній діяльності, визначення міри впливу їх на якість загальної освіти; діяльнісний, який передбачає співпрацю з батьками здобувача освіти, командну роботу з фахівцями, експертами тощо; суб'єкт-суб'єктний, який передбачає реалізацію в освітньому процесі принципу рівності; особистісно орієнтований передбачає орієнтування на успіх здобувача загальної освіти, прогрес когнітивної педагогічної діяльності для забезпечення якості освіти [30].

До суті компетентнісного підходу та шляхів його впровадження у систему освіти зверталися І. Бабина, Н. Бібік, І. Драч, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Терещук та інші. Формування професійних компетентностей вчителя були предметом досліджень психологів та педагогів Д. Алферова, Н. Бібік, В. Бондар, В. Гриньової, Н. Глинянюк, Л. Карпової, Є. Коваленко, В. Крижко, А. Маркова, Є. Павлютенкова, О. Пометун, Н. Разіна, О. Савченко, В. Семиченко, М. Елькін, М. Єрмоленко та інших.

Поняття «компетентність» вперше було використано у США в 70-х рр. ХХ сторіччя у сфері бізнесу, щоб визначити якість успішного професіонала. В сучасності поняття «компетентність» використовують не тільки в економічній сфері, воно використовується і у сфері наукової діяльності, також у педагогіці [38].

Відповідно до досліджень Н. Теличко компетентнісний підхід в українській освіті був запозичений із світової освітньої теорії та практики,

спрямованої на розвиток людських ресурсів (Human Resources – HR). Термінологія, яка використовується, може містити в собі відбитки невдалих або помилкових перекладів слів «competency» і «competence», використаних в роботах англomовних авторів. Це може бути спричинене технічними помилками, відмінностями у нюансах тлумачення та використання цих слів в американській і британській англійській мові, а також в різниці у трактуванні компетентнісного підходу в американській і європейській психології та педагогії [178].

Зарубіжними дослідниками виокремлюються три способи розуміння компетентності. Вчені із США пов'язують компетентність із основними характеристиками людини, які визначають її видатні успіхи в певних видах діяльності. У континентальній Європі компетентність переважно співвідносять із здібностями, особистісними рисами і набутими знаннями. Великобританці переважно вважають, що компетентність має бути визначена як відповідність результатам діяльності особистості певним встановленим стандартам.

Поняття компетенція та компетентність має одне джерело: «*competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *compeo* – відповідати, бути гідним, здатним» [147], тому і тлумачення цих слів інколи відбувається хибно або навіть плутається. Розглянемо більш детально різницю у трактуванні цих понять: компетенції та компетентності.

У своєму словнику С. Гончаренко трактує компетентність як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [127].

З метою уточнення компетентностей і компетенцій у Державному стандарті початкової середньої освіти було визначено, що «компетенція – це рівні знань, умінь, навичок, які визнані суспільством, тоді як компетентність – це інтегрована здібність особистості, що складаються із знань, досвіду, цінностей, які цілісно реалізуються на практиці» [178].

Компетенції відрізняється від компетентності тим, що компетенція – це самі знання і навички у визначених сферах діяльності, а компетентність – це застосування цих компетенцій у певній праці. «Компетенція – добра обізнаність з чимось; компетентний – який має достатні знання в якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [127]. Саме тому доцільно зазначити, що компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовленими поняттями.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що компетенція – це наперед заданий критерій, якому має відповідати вчитель, тобто характеристика його професійності.

«Компетентність – це міра відповідності критеріям компетенції, ступінь її освоєння, тобто володіння певними компетенціями (навичками та уміннями). Вона є особистісною характеристикою людини» [38].

Як зазначає О. Ситнік, «поняття «компетенція» в основному трактується як «коло повноважень», а також знань, умінь, навичок, які необхідні для досягнення мети і завдань діяльності; а «компетентність» співвідноситься більше із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому в педагогічній практиці слід вживати термін «компетентність» [141].

Взагалі компетентність – це загальна здатність, яка будується на підґрунті цінностей, знань, здібностей, які набуті під час навчання та з досвідом і сприяють до саморозвитку, самовихованню та самовдосконаленню. Також можуть трактуватись рівнем досягнень компетенцій, відповідно до яких працівник має належні знання та досвід.

Порівнявши терміни «компетенції» та «компетентність», можна сказати, що вчитель початкової школи є компетентним тоді, коли він швидко оволодіває матеріалом, орієнтується у підборі та наданні освітніх послуг для учнів, враховуючи всі їх характеристики та особливості.

Про оволодіння вчителем компетентністю педагогічного партнерства може свідчити його здатність зміщувати акценти із змісту на результати, йти

від викладання змісту до розвитку особистості учня; бути творцем ситуацій успіху на уроках; слідкувати за системним прогресом кожного учня завдяки відносинам з ним; відсутності упереджень та оцінних суджень; присутності довіри, поваги як основи конструктивних відкритих діалогів; також готовності витратити час на організацію педагогічного партнерства.

Оволодіння вчителем компетентністю педагогічного партнерства в умовах НУШ також виявляється у його ставленні до учня на засадах дитиноцентричності і гуманності, забезпеченню учневі права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути самим собою. У такому класі діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями, де є взаєморозуміння, дотримання етики спілкування та презентування позиції вчителя як провідника-лідера.

У своїй статті В. Сидоренко підкреслює, що вчителя Нової української школи слід розглядати як фахівця нової формації, який знаходиться в епіцентрі суспільних та освітніх перетворень, який має бути мотивованим, компетентним, кваліфікованим; який цінує академічною свободою та намагається самостійно професійно та творчо розвиватися впродовж всього життя; який може організувати дитиноцентричний процес навчання із максимальним урахуванням потреб та здібностей кожного учня. Основними функціями вчителів Нової української школи є вміння організувати компетентнісне навчання (надавати учням не лише знання заради знань, а вчити їх застосовувати ці знання в реальному житті), вміння проводити інтегровані уроки не завдяки механічному об'єднанню предметів, а наближенням змісту навчання до сенситивних періодів навчання та особливостей сприймання нової інформації тощо. Ціннісно-світоглядною домінантою Нової української школи є педагогіки партнерства, позитивна психологія та філософія дитиноцентризму, яка має на меті врахувати суб'єктні досвіди кожної дитини, сприяє гармонійному розвитку та турбується про збереження психічного здоров'я [137].

Педагогічне партнерство за своєю суттю є педагогічною діяльністю, взаємодією, тому можемо припустити, що вона може мати такі ж структурні елементи, як і педагогічна діяльність взагалі: мотив, мету, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби, способи і результат. А так, як педагогічне партнерство є ключовим компонентом НУШ, то і всі структурні компоненти системи педагогічного партнерства будуть підпорядковані загальним поняттям НУШ.

У Концепції НУШ прописано, що мета загальної середньої освіти визначена у Законі України «Про освіту», а саме: «метою є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [77]. Зміст освіти за НУШ – формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві.

Отже, структурні елементи педагогічного партнерства ми вбачаємо такими.

Мотив педагогічного партнерства – внутрішня спонука, що стимулює вчителя до рівноправного, добровільного та відповідального партнерства. Мотивом також виступають інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації, переконання, світогляд вчителя, що значно впливає на тип, характер і спрямування вимог і відповідний стиль керівництва освітнім процесом.

Мета педагогічного партнерства – розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання. На відміну від авторитарної педагогіки, яка формує зручного об'єкта педагогічного впливу, безправного, безвольового, педагогічне партнерство має формувати суб'єкта освітнього процесу, розвивати суб'єктність в єдності: ініціативності, відповідальності (за особистий розвиток, за дії, навчання), свідомості (усвідомлення цілей, завдань навчання), творчості особистості. Дитиноцентрична організація «саморуху» здобувача освіти від нижчих до вищих ступенів розвитку та життєдіяльності через рівноправне, активне та добровільне включення всіх учасників освітнього процесу.

Зміст педагогічного партнерства – створення особистісної, індивідуальної траєкторії розвитку особистості, акцентуючи на демократичному та гуманному ставленні, на забезпеченні права на вибір, на власну гідність, на повагу, право бути таким, яким є.

Способи педагогічного партнерства – перехід від консервативного, монологічного, насильницького типу спілкування, феноменологія якого представлена маніпулятивним стилем (вимоги та заборони, критика та похвала, покарання та заохочення, нотації та моралі), – до захоплюючого діалогічного, новаторського між вчителем, учнями та батьками.

Завдяки *засобам* педагогічного партнерства вчитель може допомогти учням зайняти активну освітньо-виховну діяльність, залучити їх до процесів творення самих себе. Розрізняють різні види засобів, серед яких:

– особистість вчителя, його знання, вміння, почуття, воля, його зовнішність, мовлення, невербальна поведінка, манера поводитись, стиль одягу, загальне сприйняття враження, доброзичливість, ввічливість, тактовність, вимогливість, стриманість, акторські дані тощо. Гарно підкреслює А. Бойко, що «вчитель своєю поведінкою не лише співвідноситься з учнями, а кожною своєю інтонацією, рухом, жестом, усмішкою, виразом очей, мімікою, зовнішнім виглядом навчає і виховує» [17];

– матеріальні та технічні засоби: від книг, методичних матеріалів і до комп'ютерних засобів. Сучасність диктує правила, за якими вчитель має досконало володіти технічними засобами, бути на щабель вище від своїх учнів, щоб дійсно зробити навчання цікавим та сучасним, коли кожен урок – це творча майстерня;

– організація освітнього середовища та організаційні форми, такі як урок, розклад, режим чи виховний захід. Саме педагогічне партнерство передбачає зростання групової ігрової, проєктної та дослідницької діяльності, а крім класичної класної кімнати – використання мобільних робочих місць, окремих приміщень з відкритим освітнім простором. Вся взаємодія направлена

на налагодження, укріплення, та зростання партнерства між усіма учасниками освітнього процесу, затвердження саме суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– але найголовніші засоби педагогічного партнерства – самі відносини між вчителем і учнями, вчителем і батьками, відносини в педагогічному та учнівському колективах. Вчитель за педагогічним партнерством – дбайливий лідер, який турбується про кожного учня окремо та цілого класу, залучає до освітнього процесу батьків, також за те, щоб без перенавантажень розподілялися обов'язки між педагогічним колективом згідно функцій кожного. Відносини з вчителем-наставником (тьютором – один із видів ролей вчителя за НУШ) базуються на вільному, демократичному спілкуванні, але їм також притаманна шанобливість, дружність, щирість. За таких відносин здобувачі освіти не позбуваються самостійної і активної позиції, учень може мати високі вимоги до вчителя: він має бути більше ніж особистість, більше ніж професіонал – він той, кого поважають, кому довіряють, перед ким розкриваються.

У роботах академіка І. Зязюна зазначено, що об'єктом діяльності, як правило, виступає «матеріал», що підлягає зміні і в такому розумінні об'єкт пасивний, залежний від суб'єкта, який виступає ініціатором і організатором цих змін. Суб'єктом професійно-педагогічної діяльності виступає, як правило, учитель, педагогічний колектив школи, а об'єктом – здобувач освіти, класний керівник. Також дослідник зазначав, що формування особистості відбувається тільки під час активної діяльності, а, отже, загальна стратегія вчителя, його надзавдання – залучення учня до активної і самостійної діяльності, сформування його як суб'єкта освітньої діяльності. Ш. Амонашвілі зауважував, що «духовний світ дитини збагачуватиметься лише тоді, коли це багатство вбиратиме через дверцята своїх емоцій, через почуття співпереживання, спільної радості, гордості, через пізнавальний інтерес; силоміць збагачувати цей світ – все одно, що зловмисно висаджувати райські яблука в отруєний

грунт» [52]. Перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних складає основу педагогічного партнерства.

Дослідниця А. Бойко наголошує на тому, що нова парадигма виховання – складова ідеології та культури суспільства, що будується в Україні, зразок нового, порівняно із традиційним розумінням сутності виховання в сучасних умовах державотворення. Демократичній державі мусить відповідати гуманістична, суб'єкт-суб'єктна парадигма виховання, яка є стихійною трансформацією суспільних відносин, так і педагогічною їх інтерпретацією, що свідомо регулюється з виховною метою. Вона покликана навчати дітей демократичним цінностям. Суб'єкт-суб'єктні відносини вимагають відповідальності, свідомої дисципліни та високої організованості як школярів, так і їх вчителів [17]. А провідну роль у досягненні взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу належить саме вчителю, тому що саме він є не просто учасником, а й організатором цих відносин, саме вчитель грає стратегічну роль у розвитку особистості учня, об'єднуючи всіх учасників педагогічного партнерства у досягненні однієї загальної мети.

Насамперед ми повинні з'ясувати хто є основним суб'єктом цієї взаємодії, що реалізується на засадах партнерства. Досліджуючи суб'єкт-суб'єктність взаємин педагогічного партнерства, ми бачимо, що при появі терміну «педагогіка співробітництва» у 1986 році, його супроводжував контекст, а саме – «ідея зміни стосунків з учнями, заснована на увазі вчителя до учня, залучення до навчання, що викликає в нього радісне відчуття успіху, руху вперед, розвитку» [56]. Традиційним є розуміння двосуб'єктної взаємодії: учитель – учень. В історії педагогіки ми також зустрічаємо трисуб'єктну модель відносин: учитель – учні – батьки, представлену у Вальдорфській педагогіці. Характерною особливістю вальдорфських шкіл є активне залучення батьків до організації освітнього процесу, де в основному вони і є засновниками школи. На спільних учительсько-батьківських об'єднаннях вирішують різноманітні важливі питання, обговорюють нагальні питання,

організацію освітнього простору. На схожих позиціях була створена і Концепція Нової української школи, яка розвивається на теренах українського освітнього середовища і яку ми беремо за основу, фундамент. Ми констатуємо трисуб'єктну взаємодію в НУШ, а саме: вчитель – учні – батьки. Поруч із цим, всі керівні органи освіти – це окремий суб'єкт педагогічного партнерства, який найбільше взаємодіє з учителями та батьками, а з учнями – опосередковано. Тому ми підтримуємо думку дослідниці Н. Бібік про те, що педагогіка партнерства – це чітко визначена система взаємин усіх (тобто чотирьох) учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців) [76].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що педагогічне партнерство базується на чотирьохсуб'єктності взаємодії, де основними суб'єктами взаємодії в стилі партнерства є: 1 – управлінці в сфері освіти; 2 – вчителі; 3 – учні; 4 – батьки.

За великим тлумачним словником української мови, «модель – це уявний чи умовний (зображення, опис, схема і та ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [23].

Окрім того, заявлена нами чотирьохсуб'єктна модель педагогічного партнерства може бути описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти). Зокрема: перший суб'єкт – управлінці в сфері освіти можуть бути представлені на заявлених рівнях таким чином: на особистісному рівні – (1.1.) директор закладу освіти; на колективному рівні – (1.2.) адміністрація закладу (заступники директора закладу освіти з навчальної, наукової, виховної, господарської діяльності); на суспільному рівні – (1.3.) керівні органи освіти (управління/відділ освіти). Другий суб'єкт – вчителі представлені так: (2.1.) особистість вчителя; (2.2.) педагогічний колектив, асистенти вчителя, залучені фахівці; (2.3.) – професійні спільноти вчителів, методичні/творчі об'єднання/спільноти. Педагогічне партнерство реалізує вчитель як головний *суб'єкт*, дії якого спрямовані на виконання головної і першої його професійної функції – навчання учнів, а потім вже партнерська взаємодія з батьками та

іншими педагогами. Третій суб'єкт – учні, які представлені у полісуб'єктній різнорівневій моделі педагогічного партнерства так: (3.1.) особистість учня; (3.2.) колектив класу; (3.3.) учнівське самоврядування закладу освіти. Четвертий суб'єкт педагогічного партнерства – батьки: (4.1.) батьки, опікуни або піклувальники; (4.2.) батьківський комітет, колектив; (4.3.) батьківські спільноти/об'єднання.



Рис. 1.1 Полісуб'єктна різнорівнева модель педагогічного партнерства

Таким чином, така різнорівнева суб'єктність педагогічного партнерства сприяє більш повному його усвідомленню та допомагає управляти його розвитком у закладі освіти.

Вся чотирьохсуб'єктна взаємодія педагогічного партнерства спрямована на реалізацію мети і досягнення *результату* партнерства, а саме – прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості учня.

Суб'єкт-суб'єктні відносини А. Хоменко трактує «як емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовний «взаємообмін з природою», в результаті якого відбувається взаємозумовлене особистісне зростання вчителя і учня. «Взаємообмін з природою» призводить до особистісного зростання обох сторін: розвиток здобувача освіти та особистісно-професійне самовдосконалення вчителя. Особистісне зростання учня можемо спостерігати у вдосконалених процесах самопізнання, самооцінки й моральної саморегуляції, що призводять до зростання вихованості. Паралельно відбувається і професійне самовдосконалення вчителя через розвиток гуманних якостей особистості, збільшення знань і використання у педагогічній діяльності цих гуманних ціннісно-змістовних взаємодій. Виховні позиції вчителя розкривають його активне, шанобливе, небайдуже, відкрите ставлення до учнів; постійне розширення і поповнення власних знань та знань здобувачів освіти [193].

Основа довіри учнів до вчителя, а отже і відкритість до нового – теплі, виховуючі відносини. Українська педагогиня А. Бойко обґрунтувала формування цих відносин так: «Відносини визначають залежність розвитку кожної особистості від усіх людей, з якими вона є у прямих чи опосередкованих стосунках; дозволяють аналізувати та розвивати зв'язки між педагогічним та дитячим колективом, школою, сім'єю, громадськістю, усім соціумом; через категорію «відносини» можливе введення у педагогіку питань як національні та загальнолюдські цінності, демократизація, гуманізація» [17, с. 173].

Педагогічне партнерство – це цілеспрямована, суб'єкт-суб'єктна, педагогічно доцільна, морально-естетична взаємодія рівноправних

відповідальних партнерів, що ведуть захоплюючий довірливий діалог, в ході якого відбувається розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання, що призводить до прояву у нього ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості.

Отже, в результаті аналізу наукової літератури з питань педагогічного партнерства, ми визначились у власному розумінні сутності педагогічного партнерства, яке беремо за основу для подальшого розгляду. Зокрема, ми розглядаємо *педагогічне партнерство як суб'єкт-суб'єктну взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу (якими, на нашу думку є управлінці освіти – вчителі – учні – батьки), і яка реалізується на принципах партнерства, чітко окреслених в Концепції НУШ (повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства).*

1.2 Сутність та зміст управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Наукова теорія управління припадає на кінець ХІХ – початок ХХ століття, а останні 30 років інтенсивність досліджень з цієї теми значно зросла, але на сьогодні так і немає єдиного трактування таких понять, як «управління», «процес управління». В науковій літературі ці терміни трактуються в широкому діапазоні значень. Це говорить про те, що ці поняття є багатограними та можуть розглядатися з урахуванням різноманітних аспектів.

Управління (за тлумачним словником з управління) – «це процес цілеспрямованого впливу керуючої підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку» [192].

За економічним словником-довідником управління – це «процес планування, організації, мотивації й контролю, необхідний для формулювання та досягнення цілей організації» [43].

У широкому філософському розумінні «управління – це елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [188].

У вузькому розумінні «управління – це діяльність, яка спрямовує та регулює суспільні відносини за допомогою спеціального органу» [39].

В. Колпаков і О. Кузьменко визначають «управління як діяльність суб'єкта, яка має прояв у цілеспрямованому, організуючому впливі на об'єкт управління та яка здійснюється з метою приведення його у бажаний для суб'єкта стан» [72].

Поняття управління Н. Яркіна описує як «науку, функцію, процес, керівний орган, мистецтво». А точніше: «управління як наука – це система впорядкованих знань у вигляді концепцій і теорій, що розглядають теоретично-методичний інструментарій управління як сукупність відповідних принципів, методів, засобів і форм»; «управління як функція – вид професійної діяльності, що включає планування, організацію, координацію, мотивацію й контроль за виробничо-господарською діяльністю підприємства, що забезпечує цілеспрямоване та раціональне функціонування господарюючого суб'єкта в умовах ринкової економіки»; «управління як процес – сукупність взаємопов'язаних, взаємозумовлених і взаємоузгоджених управлінських дій елементів адміністративного апарату підприємства, націлених на підвищення ефективності виробництва, максимальне використання потенціалу всіх виробничих ресурсів і реалізацію підприємницького інтересу; «управління» як керівний орган – сукупність елементів (окремих виконавців, груп і підрозділів) системи управління, що забезпечують роботу підприємства як єдиного цілого». Також «управління», за словами Н. Яркіної – «це мистецтво, тобто здатність ефективно застосовувати й поєднувати теоретичні знання та практичний досвід у конкретних умовах місця й часу» [212].

Якщо розглянути поняття «управління» у найбільш широкому розумінні

– це «цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління за допомогою певної системи методів і технічних засобів з використанням особливої технології для досягнення поставленої мети». Поняття «управління» в широкому розумінні – це «загальна система відносин і явищ управління в природі та суспільстві, у вузькому – це технологічна організація об'єкта управління» [192].

За логікою дослідження і для впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів є необхідним обґрунтування функцій процесу управління. Але визначення функцій управління ще не є завершеною науковою розвідкою. Це можна пояснити тим, що не існує така систематизація цих функцій, яка б задовольнила і була визнана більшістю науковців. Тут можна озвучити думку В. Маслова про те, що така велика кількість різних думок щодо назв і кількості функцій управління можна пояснити «значною амплітудою авторського суб'єктивізму, що свідчить про відсутність чітких критеріальних основ аналізу та визначення функцій процесу управління» [93].

Засновник процесуального підходу, Анрі Файоль, описав управлінську (адміністративну) діяльність, яка має такі спеціалізовані управлінські роботи, які називають функціями управління (адміністрування). До них науковець відніс: «передбачення, планування, організацію, розпорядження, координацію і контроль» [140]. Підтверджуючи ці дослідження, Ю. Ніколенко у підручнику «Основи економічної теорії», поняття «управління» розглядає, як «особливий вид діяльності, який здатний перетворити неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану і продуктивну групу. І це можливо лише через процес планування, організації, мотивації та контролю спільних дій» [109].

Боб Нельсон та Пітер Економі до класичних функцій управління: планування, організація, супровід і контроль додали ще функції концентрації енергії (здатність залучати і надихати), наділення повноваженнями, підтримка, спілкування [109].

«У вітчизняній теорії менеджменту акцент робиться на такій системі функцій управління: планування, прийняття управлінських рішень, організація діяльності, контроль та корекція досягнутого результату» [121].

Є. Лазеба виокремлює такі функції управління, як «планування, організація, лідерство (керівництво) і контроль» [88].

За дослідженням Г. Єльникової, «80 % науковців виокремлюють функцію планування; 40 % – прийняття рішень; більше 93 % – функцію організації; 46 % – регулювання; 36 % – координації; 93 % науковців виділяють як окрему функцію контроль, облік та аналіз» [45].

Таким чином, сам процес управління – це реалізація взаємопов'язаних функцій, які потрібні для того, що досягати поставлених цілей і мети. Важливим у змісті процесу управління є цілісна система управлінських впливів, яка б відповідала вимогам сучасності.

У дисертаційному дослідженні О. Припотень зазначає, що управління, як наука, яка має свої правила, основи та закономірності, розпочала своє існування з науковців, дослідження і досвід яких мали на неї чіткий вплив. Економічний аспект розвитку науки про управління представив у своїй книзі «Економіка машин та виробництва» Ч. Беббідж. Згодом президент компанії «Yale & Towne» Г. Таун мав доповідь «Інженер як економіст» на зібраннях Американської спілки інженерів-механіків. Відтоді розпочався розвиток наукового управління, як масового наукового явища. Саме масовість наукового управління багато в чому визначила його історичний успіх та величезний вплив на розвиток економіки. [120]. Але процеси управління у педагогічній практиці довгий час не мали підґрунтям теорію наукового управління. Потрібен був час для впровадження наукового погляду управління на систему управління в закладах освіти.

У 1990-ті роки в європейських країнах науковцями були сформульовані принципи управління, де центром, ключовим ресурсом була людина, тому були створені умови для повного розкриття її потенціалу, ефективності праці. Саме

ці принципи стали підґрунтям для демократизації управління, комунікації, стилю керівництва, чесності та довіри людям.

Теорія управління в Україні мала інші шляхи розвитку, якщо порівняти із зарубіжними. У дисертаційному дослідженні О. Припотень зазначила, що управління за радянських часів відображало тоталітарний характер старої системи освіти в нашій країні. Відмінною рисою цієї системи, як відомо, було панування однакової, надмірно централізованої мережі державних закладів та управлінських структур. Наприклад, заклади загальної середньої освіти отримували від партійно-державних органів чітко сформульований і однаковий для всіх план, ідеологізоване замовлення на виховання «нової людини». Навчання велося за стандартизованими навчальними планами і програмами, всі напрями освітньої, виховної та економічної діяльності закладів освіти були непомірно регламентовані органами управління. Не повною мірою бралися до уваги особистісні, професійні та ділові якості підлеглих, тому не використовувався належним чином їх інтелектуальний потенціал при виробленні важливих управлінських рішень. Відсутність самостійності не тільки стримувало ініціативу педагогічних колективів, а й послаблювало їх зацікавленість у вдосконаленні освітнього процесу. Все це негативно позначалося на функціонуванні освіти і стало однією з причин її кризового стану [120].

Із становленням України як незалежної демократичної держави відбувся повільний перехід від тоталітарного-контролюючої системи управління в освіті до більш демократичної. Один із ключових компонентів формули нової школи, який прописаний у державному документі «Концепція Нової української школи» є автономія школи. Вже втілені у реальність децентралізація управління, за якої на державному рівні управління «визначаються стандарти освіти та забезпечується моніторинг якості освіти. Але саме управління школою відбувається на рівні місцевих громад. Школи складають освітні програми, навчальні плани відповідно до стандартів середньої освіти, обирають підручники, методики навчання і виховання, розвивають навчально-

матеріальну базу. При цьому тотальний державний контроль у вигляді інспектування замінила громадсько-державна система забезпечення якості» [102]. За статтею 54 закону «Про освіту» педагоги отримали «право на академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [77]. Саме ця свобода дій вчителя, а саме: свобода обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати, дає можливість навчати учнів по-новому, розвиватись професійно та творчо.

Одним з ключових аспектів реформи Нової української школи є децентралізація, що передбачає комплексні зміни до законодавства, спрямовані на передачу, перерозподіл і диспергування функцій, повноважень та бюджетів від центральних до місцевих органів самоврядування. Це також включає надання місцевим органам самоврядування достатніх повноважень і ресурсів, які враховують історичні, економічні, екологічні та культурні особливості при написанні проєкту розвитку громад; скасовуються місцеві та районні державні адміністрації, натомість створюються об'єднані територіальні громади і запроваджується інститут префектів. Ці комплексні заходи децентралізації, які почались із 2014 року, отримали назву «Національний проєкт «Децентралізація». «Децентралізація має політичну і адміністративну сторони; територіальна (влади переміщується від центрального міста на інші території) або функціональна (повноважень передаються щодо прийняття рішень з головного органу будь-якої галузі уряду до чиновників нижчих рівнів)» [137].

Децентралізація освіти є процесом передачі управлінських повноважень в галузі освіти та фінансування на місцевий рівень, а саме місцевим органам самоврядування та закладам освіти, зазначає В. Сидоренко. При цьому наголошено, що національний уряд, зокрема Міністерство освіти і науки, залишається відповідальним за визначення освітньої політики та загальну стратегію освітньої реформи. Така децентралізована система передбачає

співпрацю та координацію діяльності різних незалежних інституцій, які мають свою автономію, визначену законодавством. Органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад (ОТГ) отримали повноваження формувати ефективну систему надання освітніх послуг своїй громаді, що дозволяє їм бути більш самодостатніми та здатними забезпечувати належний рівень освітніх послуг для населення [137].

У цьому підрозділі вбачаємо за доцільне розглянути ще такі поняття як «розвиток педагогічного партнерства», «методична робота початкової школи», «управління розвитком педагогічного партнерства вчителя в умовах методичної роботи початкової школи».

У науковій літературі ми знаходимо, що розвиток – це «рух, що має певну спрямованість і тенденції, що призводять до незворотних якісних змін у структурі об'єкта, до виникнення нових структурних складових об'єкта – елементів, зв'язків і залежностей, що складають його структуру» [33, с. 62–63].

В академічному тлумачному словнику української мови «розвиток» пояснюється як «процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [1].

У філософії «розвиток» має діалектичне підґрунтя і трактується як «процес і результат цілісної системи змін» [33, с. 47], а також як «незворотня, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку» [188, с. 555].

Психологи роз'яснюють це поняття як «процес незворотних, спрямованих і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки й поведінки людини» [127]; як «процес зміни у свідомості та поведінці особистості» (І. Пальшкова) [112], «особистості до себе, природи, соціуму» (Дж. Кугл) [227]. «Процес змін включає якісні перебудови у психіці, появу нових мотивів та інтересів, стійких характеристик у психічних станах людини, які починають позитивно впливати на процес набуття нових психічних властивостей особистості» [203].

Як зазначила у своїх дослідженнях Ю. Шабала, «розвиток є цілеспрямованим, багатоаспектним процесом, в результаті якого змінюється стан об'єкта до нового, більш досконалого якісного стану. Тобто відповідно до цього визначення, особистість має здатність та потребу безперервно розвиватися з метою перспективи реалізації її життєвого потенціалу» [203, с. 51].

Як зазначає у своєму дослідженні А. Смолук, «процес розвитку – це зумовлений і разом із тим активний саморегульовальний процес. Це внутрішньо необхідний рух, в якому зовнішні спонуки (навчання, виховання) завжди діють через внутрішні умови» [149, с. 28].

Отже, оскільки педагогічне партнерство – це система взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу, то *під розвитком педагогічного партнерства ми розуміємо налагодження і удосконалення тісної, продуктивної, різнопланової взаємодії усіх суб'єктів на усіх рівнях з метою особистісного зростання учнів.*

Реформування початкової освіти, як зазначає І. Янковська, передбачає досягнення оновленої мети освіти, яка полягає у всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, у формуванні цінностей та розвитку самостійності, творчості, допитливості, що забезпечать її готовність до життя в демократичному та інформаційному суспільстві, продовження навчання в основній школі [211]. У Концепції Нова українська школа уточнюються шляхи, які допомагають досягти цю мету, а тому передбачено реформування не тільки рівня взаємовідносин у закладах освіти, а й стратегії, форм, методів та організаційних засад методичної роботи закладів освіти та початкової школи зокрема. Наразі методична робота ЗЗСО передбачає акцент на професійному розвитку вчителів, формуванні нових професійних навичок, реалізації творчого, інноваційного потенціалу, що є потрібним та нагальним у сучасних реаліях початкової школи. Відбулося

реформування розуміння методичної роботи початкової школи, яке нам слід дослідити.

Одним із ключових аспектів реформи Нової української школи є перегляд місії та завдань методичної служби в умовах децентралізації освіти в Україні. Це передбачає підготовку педагога, здатного до безперервного розвитку впродовж життя через формальну, неформальну та інформальну освіту, з фокусом на збереження гуманістичних цінностей і професійних ролей. Також важлива підготовка методистів-андрагогів, які можуть виконувати ролі супервізорів, коучів, дорадників в сфері освіти, та які супроводжують усі етапи навчання та професійної діяльності сучасних фахівців [137].

Методична робота початкової школи регламентується Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про повну загальну середню освіту», Концепцією Нової української школи, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», який затверджений наказом Міністерства освіти України від 23.12.2020 року № 2736, Програмою незалежного тестування фахових знань та умінь учителів початкової школи, яка затверджена наказом МОН від 14.01.2019 року № 33 тощо.

Досліджували організацію методичної роботи у закладі освіти Н. Бібик, М. Вашуленко, М. Захарійчук, О. Савченко, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Л. Хоружа та ін. Питання розвитку компетентності у системі методичної роботи, структурою та змістом методичної роботи піднімали у своїх працях Ю. Завалевський, Н. Клокар, Т. Сорочан та ін.

У «Енциклопедії освіти» методична робота трактується цілісною, заснованою на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу системою діагностичних, пошукових, аналітичних,

інформаційних, організаційних заходів, які спрямовані на всебічне підвищення професійної майстерності вчителів, на розвиток творчих потенцій педагогічних працівників та підвищення якості навчально-виховного процесу» [44].

Методичну роботу в сучасному розумінні Сорочан Т. розглядає як цілісну педагогічну систему, яка розвивається сама й забезпечує професійний розвиток вчителів в Новій українській школі. Методична робота передбачає здійснення супроводу освітніх практик, інновацій, що розвиває освіту в цілому. Також дослідниця стверджує, що саме методична робота Нової української школи допомагає розвиватися професійним особистісним якостям вчителів, допомагає формувати та усвідомлювати нові цінності, оновлювати знання, посилювати їх практичне застосування [153].

У своїх дослідженнях Сидоренко В. зазначає, що в умовах управління децентралізацією освіти створюються нові моделі організації мережевої взаємодії вчителя початкових класів з методичними службами: методичний кабінет, що є юридичною особою; окружні методичні кабінети (центри) як структурні підрозділи відділів (управлінь) освіти або входять до їх складу; методична рада освітнього округу (центр методичної роботи), що формується з керівників методичних осередків округу, представників структурного підрозділу освіти виконавчого органу ОТГ; методичні центри в громадах із певним співвідношенням методистів, що пропорційне професійному рівню педагогічних колективів шкіл; методичні сектори з передачею більшої частини повноважень навчальним закладам; методист, який інтегрує управлінські та організаційні функції з передачею методичної роботи до голів методичних об'єднань тощо. Створення нової моделі методичної роботи зумовлене структурою мережі навчальних закладів в громаді, зокрема кількістю шкіл, їх ступенів, профілів, локацією, дисперсністю, ефективністю роботи методичних об'єднань тощо [137].

Слід зазначити, що в Новій українській школі під науково-методичним супроводом професійного розвитку педагога маємо розуміти педагогічну

технологію, що полягає у створенні мережевих диференційованих акмеологічних освітніх просторів, де віддають перевагу професійній взаємодії рівноправних партнерів, застосовуючи такі принципи, як людиноцентризм, гуманізм, фасилітативність, індивідуалізація, неперервний професійний розвиток вчителів, який відбувається за індивідуальною освітньою траєкторією. Науково-методичному супроводу Нової української школи характерна фасилітативна підтримка духовних, професійно-фахових, інтелектуально-особистісних зростань вчителів, їх творчих ініціатив на етапах міжкурсового періоду [137].

У своїх працях М. Фіцула освітлював такі напрями методичної роботи закладів освіти:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань з метою відродження й розвитку національної освіти в Україні, дослідження педагогічної теорії, методик навчання і виховання, психології, етики та естетики; удосконалення науково-теоретичної підготовки щодо предмету і методики його викладання;

- освоєння діалектики та принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів українськими досягненнями в галузі педагогіки, науки та культури; освоєння теорії та досягнень науки з викладання предметів, використання сучасних наукових методів;

- вивчення методики викладання додаткових предметів; аналіз методів вивчення складних розділів навчальних програм через проведення відкритих уроків, використання наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів;

- освоєння і практичне використання теоретичних принципів дидактики, методики, формування у учнів наукового світогляду;

- регулярне ознайомлення з новими методичними рекомендаціями та публікаціями щодо змісту та методики організації освітнього процесу, також знання нормативних документів;

– впровадження досягнень етнопедагогіки, психології та окремих методик, а також передового педагогічного досвіду з особливим акцентом на використання в діяльності педагогічних колективів прикладів національної культури і традицій [189, с. 415].

Через систему методичної роботи в закладі освіти відбувається професійний розвиток учителів за такими напрямками, як супервізорський, дорадницький, коучинговий, предметно-методичний, професійно-кваліфікаційний, соціальний, експертний, маркетинговий, інформаційно-комунікаційний, моніторинговий, психолого-мотиваційний [137].

І. Жерносек [49] та С. Крисюк [85] в своїх працях зазначають, що методична робота школи має такі функції, як «планування, організаторські, діагностичні, моделюючі, компенсаторні, відновлювальні, коригувальні, координувальні, пропагандистські та контрольні-інформаційні», а Т. Сорочан додає такі новітні функції, як «розвивальні, навчальні, інформаційні, прогностичні, супроводжувальні, дослідницькі, аналітичні, узагальнюючі, експертні, фасилітативні та контролінгові» [153].

Сутність цих функцій описані в працях В. Пуцова [131], Ю. Шабали [203], та інших:

Перша і основоположна функція системи методичної роботи – планування. Вона є важливим підготовчим етапом, на якому визначається мета, комплекс основних завдань, система заходів, які спрямовані на досягнення найвищих результатів розвитку педагогічного партнерства вчителів у системі методичної роботи. Планування є прогнозуванням майбутнього стану з урахуванням вимог суспільства та змісту нормативних документів з питань методичної роботи.

Друга важлива функція – організаційна, яка утворює фундамент для удосконалення структури та змісту системи методичної роботи в початковій школі, враховуючи при цьому відповідність організації методичної діяльності новим вимогам суспільства.

Розвивальна функція передбачає надання можливостей для творчості, для професійного та безперервного розвитку особистісних якостей вчителя, формування та переосмислення нових цінностей, удосконалення практичного досвіду.

Діагностична функція фундаментальна у системі методичної роботи, бо завдяки неї вивчається співвідношення між рівнем компетентності вчителів та вимогами суспільства до якості роботи вчителів початкової школи в умовах становлення НУШ. Ця функція показує також динаміку змін у розвитку.

Прогностична функція служить для прогнозування конкретних цілей та завдань на кожному етапі, а також для передбачення результатів та особливостей змін, необхідних у майбутньому.

Дослідницька функція включає в себе взаємозв'язок між педагогічною наукою та практикою, оскільки сприяє поступовому залученню вчителів до самостійних наукових досліджень та розвитку їхньої здатності формувати гіпотези. Ця функція також визначає можливість творчого внеску, впровадження інноваційних технологій, методик та проєктів у освітній процес.

Відновлювальна функція полягає у відновленні частково забутого або втраченого вчителями знання після закінчення закладу освіти.

Важливою функцією системи методичної роботи є коригувальна, яка впроваджується з метою порівняння фактичного стану методичної роботи з останніми науковими надбаннями, узагальнення та поширення інформації з питань розвитку педагогічного партнерства, для коригування, планування та визначення індивідуальної траєкторії розвитку вчителів ПШ.

Інформаційна функція включає в себе збір, обробку, аналіз та узагальнення інформації, а також установа партнерства з ІТ-бізнесом та створення комунікаційних мереж, у тому числі використовуючи технології дистанційного навчання, що значно підвищує розвиток педагогічного партнерства вчителів та сприяє комфортному освітньому середовищу у світі цифрових технологій.

Функція стимулювання – для налагодження, підтримки та заохочення роботи професійних спільнот, педагогічного колективу, кожного педагога зокрема щодо реалізації індивідуальної траєкторії розвитку педагогічного партнерства, потребі супервізорів.

Функції науково-методичного супроводу розвитку педагогічних працівників В. Сидоренко називає такі: як навчальні, консультативні, сервісні, коучингові, адаптаційні, експертні, модераційні, акмеологічні, коригувально-рефлексійні, компенсаторні, фасилітаційні тощо. Також називає особливостями педагогічної технології науково-методичного супроводу – проектованість, цілісність, поетапність, системність, демократичність, варіативність, адресність, синергійність, інноваційне управління та ін. Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів складається відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку кожного вчителя, від мотивації, професійних можливостей тощо [137].

Всі зазначені вище функції системи методичної роботи ПШ забезпечують учителів новою пізнавальною інформацією щодо взаємовідносин з усіма суб'єктами освітнього процесу, розвивають педагогічне партнерство та допомагають творчо підходити до питань взаємодії навіть в умовах дистанційного навчання.

За ствердженнями І. Жерносека науково-методична робота ЗО буде ефективною, якщо дотримуватись таких принципів, як науковість, актуальність, системність, комплексність, конкретність, творчість, колективність, а також систематичність, послідовність, неперервність; єдність теорії і практики; оперативність, гнучкість, мобільність [49]. В. Сидоренко стверджує, що система науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності тощо» [137].

Учителі в системі Нової української школи мають можливість вибирати місце та формат для підвищення своєї кваліфікації. Результати навчання та

компетентності, необхідні для отримання освітніх або професійних кваліфікацій, можуть бути досягнуті через формальну, неформальну та інформальну освіту. Збільшено різноманіття альтернативних моделей професійного розвитку педагогів. Змінено форми підвищення кваліфікації, такі як курси в ІППО, стажування, отримання сертифікату через відвідування програм, тренінгів, семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, вебінарів, майстер-класів, онлайн-курсів, конференцій тощо. Завдяки інформальній освіті підвищити кваліфікацію можуть наставники, сертифіковані педагогічні працівники та педагогічні працівники, які мають вищу педагогічну категорію, науковий ступінь та вчене звання. Це передбачає розроблення програм самоосвіти з описом запланованих досягнень нових або вдосконалення раніше здобутих компетентностей, які визнаються під час атестації результатів навчання.

Процедура сертифікації проводиться за ініціативою педагогічного працівника з метою оцінки його професійних компетентностей, включаючи педагогічні та психологічні навички та практичні вміння застосування сучасних методів і технологій навчання. Ця оцінка виконується через незалежне тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи (Статті 51 Закону України «Про освіту»). У разі успішної сертифікації, що підтверджується сертифікатом з трьох річним терміном дії, отриманим педагогічним працівником, цей результат розглядається як пройдена атестація. Сертифіковані педагоги отримують можливість брати участь у проведенні інституційного аудиту в інших освітніх закладах, розробці та акредитації освітніх програм [137].

Серед перевірених форм методичної роботи у закладах освіти, які використовуються управлінцями, педагогічними працівниками для професійного зростання, виокремлюють: семінари та тренінги; методичні об'єднання, де можуть співпрацювати вчителі з одного предмету і яка дозволяє обмінюватися досвідом та знаннями про методику викладання, розробку

інноваційних та індивідуальних підходів до навчання; творчі групи, де вчителі з різних предметів розробляють творчі проєкти, програми та навчальні матеріали, які сприяють зростанню якості освітнього процесу; консультації, під час яких вчителі отримують допомогу та поради від досвідчених колег щодо конкретних питань, які виникають в процесі викладання; відвідування уроків та майстер-класів, що дозволяє спостерігати за роботою досвідчених вчителів, набувати нових знань та практичних навичок, обговорювати та аналізувати проведені уроки; стажування тощо.

Отже, проаналізувавши наукову літературу щодо розуміння основних понять дослідження, а саме «управління», «розвиток», «компетентність», «педагогічне партнерство», «методична робота початкової школи», можемо науково обґрунтувати термінологію дослідження проблеми управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи та сформулювати теоретичні основи дослідження.

Враховуючи означене вище, управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи розуміється нами як система керівних впливів на процес налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях на принципах партнерства, що реалізується у методичній роботі школи і є важливим її напрямом.

1.3 Аналіз стану управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, наукових розвідок і педагогічного досвіду з теми дослідження показав відсутність єдиної думки щодо змісту поняття «педагогічного партнерства» та про недостатність розробки теоретико-прикладних засад управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкової ланки освіти. Метою констатувального етапу експерименту було визначення стану сформованості

базового рівня компетентності педагогічного партнерства вчителів початкової школи та організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Основними завданнями експерименту обрано такі: з'ясування ступеню розуміння вчителями початкової ланки освіти сутності поняття «педагогічного партнерства», оцінювання рівня знань та практичних умінь щодо оволодіння педагогічним партнерством та вивчення чинників, що заважають ефективному та успішному застосуванню педагогічного партнерства у роботі; аналіз нормативно-правової та педагогічно-психологічної бази педагогічного партнерства освітнього закладу та виявлення чинників, які допоможуть ефективно управляти розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Для досягнення результату було виконано: вивчення шкільної документації та інтерв'ювання, само- та експертне оцінювання, цілеспрямоване спостереження, бесіди, опитування та анкетування з використанням відкритих та закритих питань.

Респондентами виступали вчителі початкових класів, директори закладів освіти України, заступники директорів, керівники професійних спільнот вчителів початкових класів, педагогічні працівники закладів післядипломної педагогічної освіти, наукові, науково-педагогічні працівники кафедр педагогіки та психології закладів вищої освіти України, спеціалісти управлінь освіти, вибір яких зумовлено відповідністю об'єкту дослідження та наявності передового педагогічного досвіду з теми дослідження.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження запроваджено у 22 закладах освіти, де загальна кількість респондентів становила 212 осіб: 188 вчителів початкових класів, 24 директори закладів освіти та їх заступники. Під час констатувального етапу було використано діагностичний інструментарій педагогічного експерименту, який включає авторські анкети та опитувальник, що дозволили обґрунтовано обрати

орієнтири розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Анкета 1 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства вчителями початкових класів» (Додаток Б) мала на меті отримати загальні відомості про вчителів початкових класів (статистичні дані), такі, як: вік, стать, стаж роботи, кваліфікаційна категорія, педагогічне навантаження; збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності: робота з батьками, учнями, співробітництво з педагогічним колективом та адміністрацією закладу; стан здоров'я; можливий повторний вибір професії.

Серед вчителів початкових класів, які брали участь в анкетуванні – 98,4 % жінок і 1,6 % чоловіків. Майже 60 % респондентів мають вік від 31 до 50; 21,5 % від 51 до 60 і 18,8 % від 19 до 30 років. Майже 40 % всіх вчителів початкових класів мають вищу кваліфікаційну категорію, 20 % – першу, 13,4 % – другу, 25 % – спеціалісти і 1,6 % – ще є студентами заочної форми навчання закладів вищої освіти і працюють на робочих місцях. Розподіл віку респондентів та кваліфікаційну категорію вказує на те, що серед них є молоді вчителі як за віком, так і за стажем, а також вчителі із досвідом і високим рівнем кваліфікації. Таким чином, констатувальним етапом експерименту були охоплені всі категорії вчителів.

Майже 40 % опитаних вчителів початкових класів мають 18 годин/уроків на тиждень. 10,8 % – 21 годину на тиждень, 8 % – 20 годин на тиждень, 7 % – 23 години на тиждень, 5,4 % – 22 години на тиждень і ще близько 10 % вчителів мають навантаження менше 18 годин на тиждень; 18,8 % вчителів мають навантаження протягом тижня більш від 24 до 28 годин, що свідчить про їх перенавантаження.

Наступні питання Анкети 1 були розподілені по блокам/групам, які освітлювали такі питання, як робота з батьками, робота з колегами та адміністрацією, психофізичний стан та принципово важливий блок запитань

щодо стійкості професійного вибору. Деякі питання освітлюватимемо у порівнянні, доповненні та уточненні відповідей вчителів початкових класів із Анкети 1, Опитувальника (Додаток Г) та Анкети 2 (Додаток В).

Анкета 2 була створена для керівників закладів освіти. Її мета – збір і узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності освітян та порівняння відповідей на ключові питання з відповідями підлеглих, вчителів початкових класів, щодо застосування педагогічного партнерства у діяльності закладу освіти.

Із 24 керівників закладів освіти, які брали участь у вхідному анкетуванні, 65,4 % не мають освітньо-професійної кваліфікації магістра за спеціальністю управління освітою. 11,5 % мають кваліфікацію магістра як керівника закладу освіти, по 3,8 % (по 1 керівнику) мають такі напрямлення, як освітній менеджмент, менеджмент організацій, магістратура з лідерства, суспільно-політична етика та політологія, філологія, педагогіка.

42,4 % управлінців, відповідаючи на питання «Що спонукає Вас бути управлінцем, вибрали відповідь: «Бажання принести користь людству»; 30,8 % – «Бажання принести розвиток українському суспільству», 15,4 % – бажання реалізувати нову ідею; і по 3,8 % набрали такі відповіді: «Бажання служити Богові і дітям», «Бажання бути незалежною людиною», «Обставини».

73,1 % керівників 24 закладів освіти вважають, що ефективність управління закладом освіти залежить від складу колективу; 65,3 % – від складу команди; 42,3 % – від сприятливої дії зовнішніх факторів (підтримки батьків, друзів, громадськості тощо); 34,6 % – від бажань і зусиль директора ЗО; 19,2 % – від підтримки МОНУ, управлінь відділів освіти та науки.

Другий блок питань Анкети 1 був призначений освітити особливості взаємодії вчителів початкових класів з батьками здобувачів освіти.

На питання «Які трудові дії педагогічного партнерства даються Вам найскладніше?» біля 50 % вчителів початкових класів відмітили, що саме спілкування, взаємодія з батьками дається найскладніше. Також зазначали, що

мають малий запас знань з теми психології взаємодії з батьками. На питанні «Що б Ви хотіли змінити чи додати до діяльності Вашого закладу освіти?» вчителі писали пропозиції проводити просвіту батьків; прохання частіше проводити семінари-практикуми для педагогічних працівників, поповнювати інформаційне забезпечення з теми взаємовідносин. Біля 11 вчителів відмітили, що саме негативні наслідки взаємодії з батьками є причиною бажання звільнитися.

На питання де беруть активну участь у житті закладу освіти батьки здобувачів освіти, вчителі – початківці та керівники ЗО відзначили, що найбільш активну участь батьки беруть при проведенні батьківських зборів (відзначили 84,9 % вчителів та 65,4 % директорів), спілкування в соціальних мережах (76,9 % та 73,1 %), шкільні свята (64,5 % та 65,4 %), допомога закладу освіти (46,8 % та 46,2 %) і тільки 5,4 % вчителів та 11,5 % керівників ЗО відзначили, що найбільш активні батьки у критиці закладу освіти. Порівнюючи відповіді адміністрації ЗО та підлеглих, ми бачимо, що майже всі відповіді мають ідентичну кількість балів, хоча керівництво віддало перше місце активності батьків – у соціальних мережах, а вчителі – при проведенні батьківських зборів.

При уточненні питання взаємодії з батьками в яких саме сферах співпраці виникають труднощі вчителі та керівники ЗО визначили дещо різні сфери співпраці, а саме: вчителі початкової школи позначили, що майже 30 % батьків незадоволені оцінюванням дитини, а керівники ЗО – 38,5 %; біля 24 % вчителів вбачають труднощі в спільній організації виховної та позакласної роботи, а директори – 11,5 %; 16 % вчителів мають труднощі у особистому спілкуванні з батьками, а адміністрація – 26,5 %; і 14 % вчителів вказали «відношення до дитини», а керівники ЗО – 26,9 %. Всі інші вчителі, як і керівники ЗО вибрали відповідь на питання щодо того, в яких сферах виникають труднощі у взаємодії з батьками: «не виникає». Але якщо порівняти відповіді на попереднє питання, де тільки 5,4 % вчителів та 11,5 % керівників ЗО відзначили, що батьки більш

критикують, ніж допомагають, то наступне, контрольне, питання допомогло відкрити в яких саме сферах незадоволені батьки і що відсоток труднощів набагато вище, ніж хочеться показувати одразу.

Наступний блок питань Анкети 1 були призначені освітленню специфіки і якості роботи з колегами та адміністрацією закладу. На питання «У який спосіб колеги допомагають долати труднощі, які виникають під час роботи» вчителі обрали наступним чином: майже 70% вчителів відзначили, що колеги допомагають у питаннях саморозвитку, педагогічних дослідженнях, саморегуляції; 58% – в організації шкільних свят; 39,8% – у підготовці до уроків і 28% у спілкуванні з батьками. Що не допомагають колеги – 2,7% вчителів, що свідчить про поодинокі, але присутні труднощі у роботі з колегами.

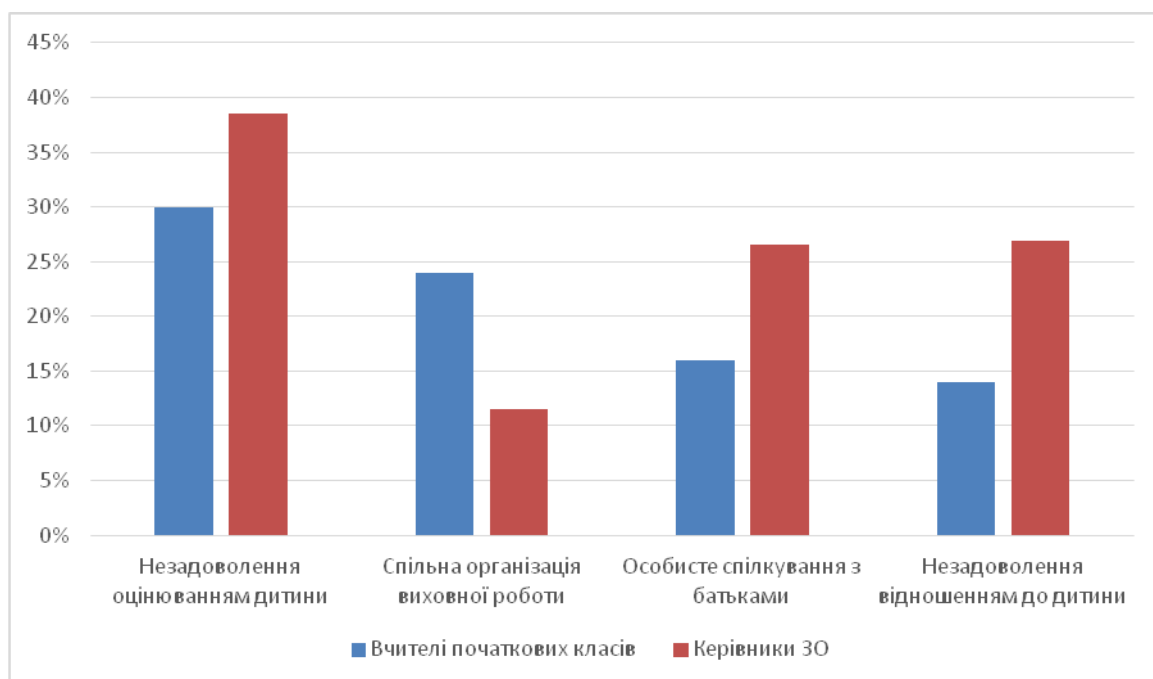


Рис. 1.2 Сфери співпраці з батьками, де виникають труднощі

Майже 90 % вчителів зазначили, що обсяг звітної документації у закладі освіти на достатньому рівні, а інші 10 % – що надмірний (а це більше 20 вчителів).

87 % вчителів – початківців зазначили, що контрольні перевірки у закладі

освіти відбуваються так, що є час «відпочити», а 10 % вчителів зазначили, що надто часто.

87,1 % вчителів засвідчили, що не відчувають інформаційний голод; 7 % відзначили відсутність необхідних методичних книг і посібників; а по 3,8 % отримали відповіді: «слабка методична робота закладу» і «відсутність або слабка робота психологічного кабінету». На це ж питання 70 % керівників ЗО відповіли, що не відчувають, що вчителів – початківців є відчуття інформаційного голоду; 15,4 % зазначили, що бракує методичних книг та посібників; 11,5 % – слабка методична робота закладу; 11,5 % – слабка робота психологічного кабінету; і по 3,8 % дві відповіді: «Навпаки, занадто багато інформації» та «Частково, лише у нових аспектах роботи». З відповідей видно, що директори ЗО відповідальні та вимогливі до доступу інформації для вчителів і турбуються про методичне забезпечення закладу освіти.

На перелік дій адміністрації закладу, які є підтримуваними чи байдужими щодо праці вчителів – початківців та керівників ЗО вибрали з таким розподілом відсотків:

- у закладі створена атмосфера та умови для творчості – 67,2 % та 61,5 %;
- адміністрація закладу допомагає зняти напруження під час роботи порадами та моральною підтримкою – 59,7 % та 65,4 %;
- постійно створює умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників – 52,2 % та 46,2 %;
- адміністрація знає властивості, інтереси, особливості співробітників – 50 % та 46,2 %;
- показує ступінь важливості виконуваної роботи – 46,2 % та 46,2 %;
- керівник знає реальні заслуги не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку – 39,2 % та 38,5 %;
- захищає від негативного впливу зовнішнього середовища – 31,2 % та 34,6 %;
- адміністрація турбується про вчительських дітей – 27,4 % та 46,2 %;

- організована кімната для відпочинку – 22 % та 15,4 %;
- ставиться до внутрішньошкільного контролю з позиції управління успіхом – 21 % та 23,1 %;
- вважає одним із найважливіших завдань розробку і реалізацію програми соціально-економічного, медичного захисту співробітників – 14 % та 19,2 %.

Про те, що відчувається байдужість адміністрації закладу освіти до потреб вчителів – початківців заявило 2,2 %, а про те, що не допомагає адміністрація – 2,7 %.

Що очевидно – майже всі відповіді вчителів початкової школи та їх керівництва збіглися, маючи невелику розбіжність у відсотках, тільки питання про турботу про вчительських дітей мало велику розбіжність – майже 20 % керівників помилково вважають, що турбуються про вчительських дітей, що не відзначили самі вчителі.

Відповіді на цей блок питань допомогли з'ясувати, що великий відсоток вчителів, який коливався від 67 % до 87 % – задоволені роботою у колективі та співпрацею з адміністрацією і високо оцінюють їх методичну роботу, а ось інші відсотки вчителів (від 2,2 % до 10 %) вбачають прогалини у роботі адміністрації, а отже – закладу освіти. Заклад освіти є таким хорошим, як його адміністрація. Поважне ставлення та взаєморозуміння між адміністрацією та кожним вчителем – є запорукою того, що школа є місцем, куди хочеться повертатись кожен день і «віддавати» серце своїй справі.

Наступний блок питань був пов'язаний із психічним та фізичним здоров'ям вчителів. На сьогодні відстежується пік виснаження та зниження психологічного та фізичного здоров'я вчителів України через низку факторів, які накопичувались останні кілька років. Тотальна цифровізація суспільства поставила перед вчителем завдання вивчити нові ролі: якщо раніше вчитель був майже єдиним джерелом знань для школяра, то за сучасних умов вчитель постає як координатор, модератор та організатор самостійної дослідницько-

пошукової навчально-пізнавальної діяльності учнів. Запровадження по всій Україні освітньої реформи за Концепцією «Нова українська школа» з 2018 року привела до зміни програм, підручників, методичних посібників, що поставило вчителя перед новими викликами – ознайомлення з новими завданнями, налаштування та окреслення нових цілей на кінець навчального року, розкриття суті практичних умінь та навичок за новою програмою, якими мають оволодіти учні. Також осмислення вчителем нової філософії освіти, нових стандартів щодо підвищення кваліфікації. За педагогікою партнерства, яка є ключовим компонентом Нової української школи, батьки здобувачів освіти – рівноправні учасники освітнього процесу, що інколи інтерпретується останніми як повноправне право втручатися у процес освіти з різних питань без додержання норм етичної поведінки [77]. Дистанційне навчання через пандемію перейшло у дистанційне навчання внаслідок запровадження воєнного стану у країні, що вимагає від вчителя пошуку нових форм і методів навчання, озброєння цифровими інструментами навчання. Часта повітряна тривога, збої у постачанні електроенергії, а тому і у проведенні якісних уроків. На додаток до всього вчителі отримують так званий вторинний стрес, який вони отримують шляхом спілкування з психологічно травмованими людьми, а саме: учнями та їх батьками. Все це призводить до виснаження і зниження психологічного та фізичного здоров'я навіть найбільш стійких вчителів.

Сучасні дестабілізаційні процеси у суспільстві деструктивно впливають на одну із вразливих професійних категорій населення, яка сильніше за інші переживає негаразди у суспільстві, а саме – вчителів. «Педагог, який володіє емпатією, має особливу чутливість, що може збільшити ризик травмування в умовах накопиченого стресу» [19]. В. Сухомлинський, відомий український педагог, який на практиці довів всі свої теоретичні заяви, наголошував, що «учитель – це не тільки передає учням знання, а передусім він той, у кого дитина, як у батька і матері, вчиться жити. Діти пізнають світ головним чином через поведінку тих, кого вони щодня бачать поруч, хто піклується про них, хто ставить

перед ними вимоги» [176]. Іншими словами, відчуття гармонії та балансу психологічного стану самого вчителя зумовлює психологічний комфорт учнів, створення емоційної безпеки у класі, що є важливим важелем ефективності освітнього процесу, відчуття стабільності, безпеки та творчості останніх.

На питання «Чи погіршився психофізичний стан здоров'я під час роботи у закладі освіти?»: 50 % вчителів початкових класів відповіли, що не погіршився, інші респонденти визначили з причин погіршення психофізичного стану такі: перевтома – 36 %; війна у країні, збої у постачанні електроенергії, дистанційне навчання – 8,1 %, проблеми у спілкуванні з батьками – 5,9 % і по 2,7 % вчителів зазначили неприємні стосунки з учнями та адміністрацією закладу освіти. Керівники закладів освіти в Анкеті 2 відповіли на це ж питання так: 27 % вважають, що нічого особливо не змінилося, з причин, які знижують психофізичний стан здоров'я 69,2 % керівників віддали перевагу перевтомі, а 3,8 % – стану війни в країні.

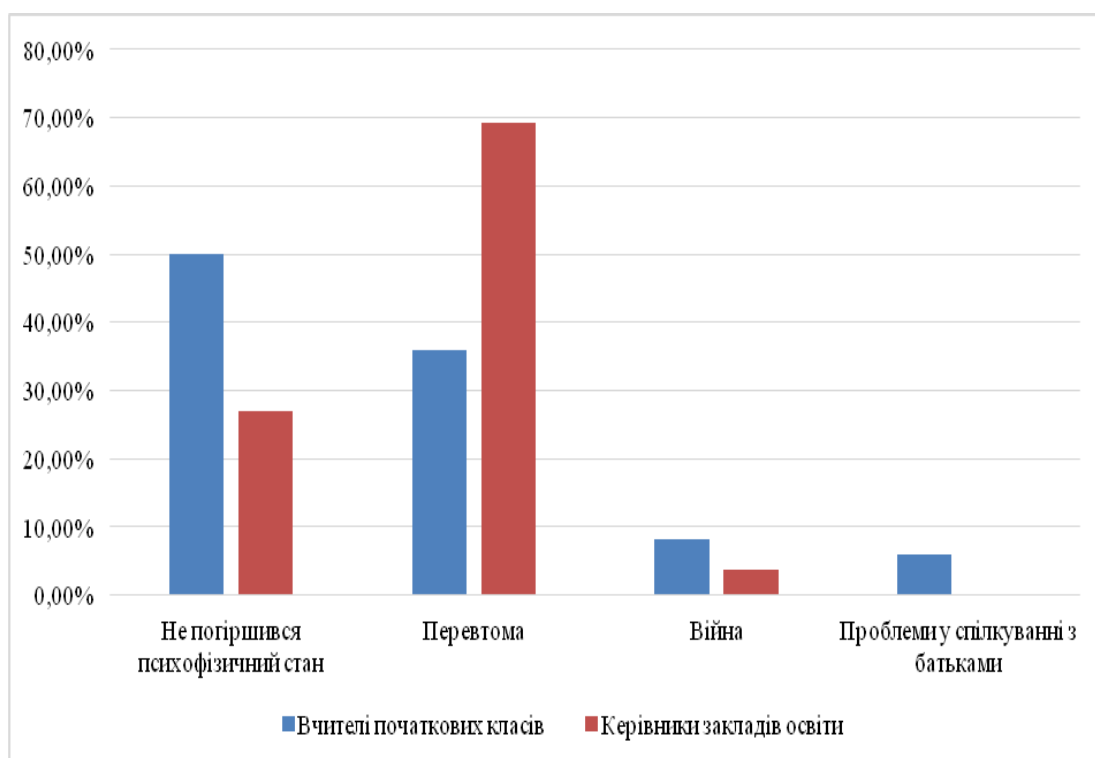


Рис. 1.3 Стан психофізичного стану вчителів початкових класів та керівників ЗО та причини його погіршення

За результатами опитування можемо зробити висновок, що саме перевтома є однією із головних причин погіршення психофізичного стану педагогічних працівників та впливає на здатність до ефективної, творчої педагогічної діяльності. Проблема хронічної перевтоми притаманна особливо керівникам ЗО, на яких покладено багато відповідальності і від яких залежить атмосфера та умови для творчості, розвитку вчителів. У зв'язку з тим, що професія керівника вимагає титанічних фізичних та моральних зусиль із-за професійних навантажень, збільшення кількості завдань, постійними перенавантаженнями та перевтомою, стресами і недосипанням, вона стала однією з найбільш ризикованих і небезпечних для здоров'я.

Відповідаючи на питання «Яку саме перевтому ви відчуваєте?» вчителі початківці віддали більшість голосів за фізичну та психологічну перевтому, а саме – 40 %, а керівники ЗО – 30 %; на сезонну перевтому (напруга від чверті до чверті, одноманітність, «біг на місці», повторюваність облич, рухів, слів, вимог тощо) 27,4 % і 26,9 %; на перевтому протягом дня, тижня 12,9 % і 42,3 %; на технологічну перевтому (пов'язана із звітністю, різноманітними нарадами, зборами): 9,7 % і 26,9 % тощо.

Вчителі початкових класів відмічали, що саму перевтому під час роботи помічали не одразу (60 %), адже розумова праця не має чітких меж між напруженням організму під час роботи та переходом у фазу відновлення сил. Під час розумової праці, яка є провідною у педагогічній діяльності, перевтома проявляється у вигляді нервового напруження, зниження концентрації уваги і зменшення її свідомого регулювання, також її ознаками є погіршення оперативної пам'яті, логічного мислення, сповільнення реакцій на подразники. Так з'являється ланцюжок, який починається нервовим напруженням, яке впливає на серцево-судинну систему, збільшуючи артеріальний тиск і частоту пульсу, а також на адекватність терморегуляції організму та емоційний стан. Все це призводить до помилок у роботі, небезпечних ситуацій і нещасних випадків [32].

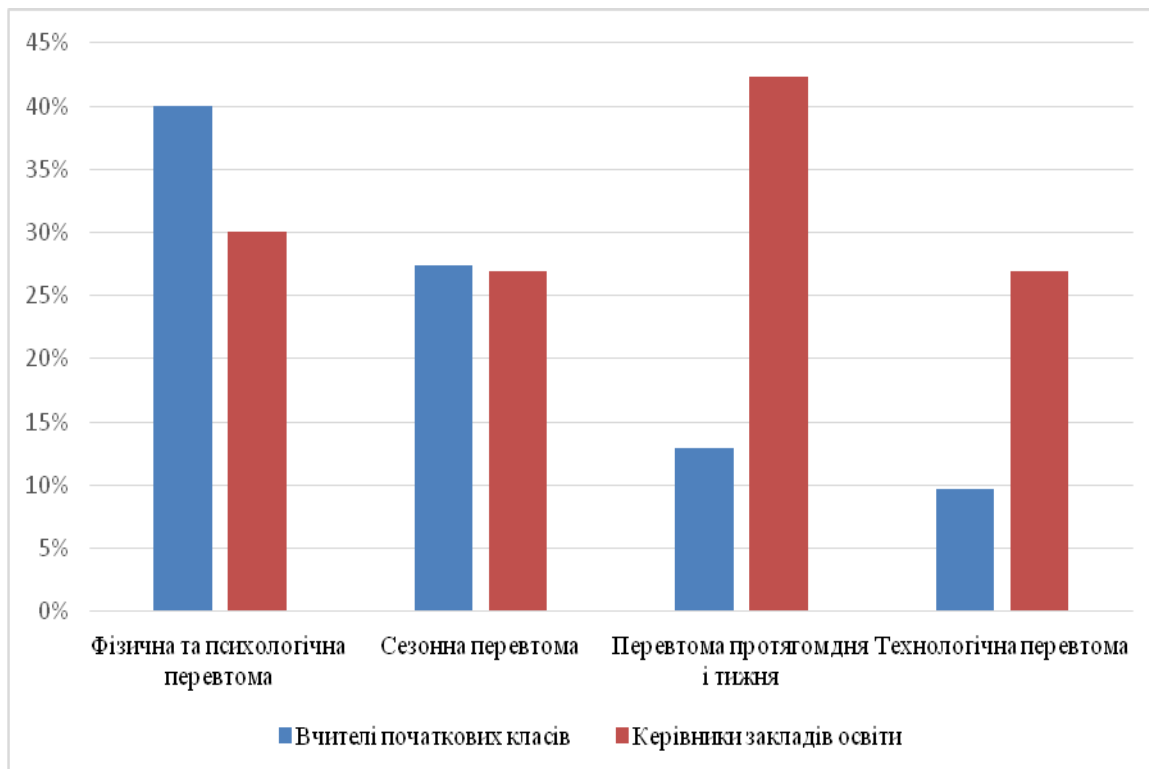


Рис. 1.4 Види перевтоми серед вчителів початкової школи та керівників ЗО

Відновлювальні процеси після перенапруженої розумової праці відбуваються повільніше, ніж після фізичної праці. Несприятливі порушення в організмі працівника часто не ліквідуються повністю, але акумулюються, переходячи у хронічну перевтому та різні захворювання [32].

Із анкетування видно, що професійна діяльність вчителів та керівників ЗО супроводжується постійною психофізичною напругою, яка змушує швидко мобілізуватися, адаптуватися до умов, що змінюються, та часто стає однією із детермінант формування перевтоми, а надалі – і професійного вигорання, яке ми розглядаємо як «процес поступової втрати суб'єктом емоційної, розумової та соматично-фізичної енергійності, життєвої наснаги під впливом пролонгованого стресу в професійній сфері, що проявляється у симптомах емоційного виснаження, пригнічено-депресивного настрою, хронічної втоми, цинізму, цілковитої втрати інтересу до роботи, спілкування та відсутності задоволення від них, у безсонні, вживанні психоактивних речовин», іноді в

суїцидальності» [73]. Вигорання небезпечно своїми наслідками (демотивацією фахівців, аддиктивною поведінкою, професійною дезадаптацією, функціональною деградацією тощо), які негативно впливають на професійне й особисте життя фахівця, також мають широкий спектр симптомів невротичного і психосоматичного характеру, які вимагають диференційованих підходів до їх профілактики та психологічної корекції.

На питання як можна допомогти вчителям зняти напругу, переважно під час самої роботи, керівники ЗО вибрали такі відповіді з таким розподілом відсотків: 73,1 % – організувати кімнату для відпочинку; 57,7 % – у «піковий» момент замінити вчителя і дати можливість відпочити хоча б урок; 46,2 % – дозволити раніше піти додому; 3,8 % – організувати спільне дозвілля з колегами.

Директори вбачають причину перевтоми у:

- надмірному перенавантаженні – 65,4 %;
- гіпервідповідальності за дітей, які їм доручені – 46,2 %;
- відсутності способів розслабитися під час робочого дня – 34,6 %;
- проблемах у відносинах з батьками здобувачів освіти – 31 %;
- освоєнні та роботою за програмою НУШ – 15,4 %;
- додаткових завдань з боку адміністрації школи – 7,7 %;
- і по 3,8 % такі відповіді: одноманітності, дистанційного навчання.

На прохання перерахувати умови, які сприяють успішному застосуванню педагогічного партнерства у педагогічній практиці 71,2 % вчителів початкових класів вибрали, що добре розроблена взаємодія та заходи роботи з батьками учнів сприяють успішному застосуванню педагогічного партнерства. 84,1 % з переліку вибрали узгодженість дій і досягнення єдиної місії закладу між адміністрацією та педагогічним колективом. 56,1 % – стала методична робота закладу, яка включає просвіту вчителів і батьків щодо взаємодії і спілкуванні між собою. 52,3 % вчителів початкових класів вибрали знання вікової психології для застосування під час роботи з учнями як чинник успішного застосування педагогічного партнерства.

Інтенсивність спілкування у чатах, вайбер-групах, індивідуальне консультування, організація батьківських зборів, проведення свят, екскурсій, семінарів для батьків та інші заходи призводить до того, що вчителі постійно знаходяться у стресовому стані. При цьому основною функцією вчителя, яка визначена у професійному стандарті, є навчання учнів [129].

Слід зазначити, що 84,1 % вчителів початкових класів відмітили, що узгодженість дій і досягнення спільної місії між адміністрацією та педагогічним колективом є ключовим чинником для успішного впровадження педагогічного партнерства. Це свідчить про те, що кожен вчитель очікує та сподівається на мирне та комфортне співіснування у колективі, де адміністрація є лідером і спрямовує на виконання місії закладу освіти.

Усі вищезазначені проблеми, а саме: перевтома, проблеми у взаємодії з батьками і атмосфера у робочому колективі показують, на що звернути увагу для того, щоб зберегти психологічне та фізичне здоров'я педагогічних працівників. Ефективне та розумне застосування педагогіки партнерства у педагогічній взаємодії може бути тим якорем, який допоможе втримати особистість вчителя у психофізичному благополуччі та збалансованості.

Якщо переглянути розподіл відсотків на види перевтоми у вчителів, зрозуміло, що в основному воно виникає від перенавантаження, або постійного бажання вчителів обійняти і виконати те, що не під силу одному працівнику, або гіпервідповідальність за дітей. Педагогіка партнерства передбачає чітко прописані функції і взаємодію кожного суб'єкта освітнього процесу. Дитиноцентризм – основний принцип Нової української школи, який передбачає, що вчитель має на меті створити індивідуальну стратегію розвитку для кожного учня окремо. Вчитель, який виявляє себе у ролі турботливого лідера у класі, розуміє індивідуальні особливості розвитку кожного учня. Він знає про вікові норми розвитку, розбирається в стилях поведінки, розуміє причини труднощів у навчанні та спілкуванні. Такий вчитель сприяє виникненню відкритості та довіри у відносинах з учнями і надихає їх на

творчий розвиток. В результаті він стає провідником у країну знань, де відсутні труднощі та конфлікти, без зайвих покарань і пересторог, без постійної критики, нотацій і читання моралі.

Анкета 1 містила й таке важливе питання, таке як: «Що не влаштовує Вас у школі і що може бути причиною вашого бажання звільнитися?»:

- дуже низька зарплата – 32,8 %;
- перенавантаження і відчуття перевтоми – 21 %;
- втрата престижності професії – 18,8 %;
- повсякденна рутинна – 10,8 %;
- неприємності у стосунках із батьками – 7,5 %;
- відчуття тривоги та неуспішності – 6,5 %;
- стан психологічного дискомфорту – 5,9 %;
- неможливість займатися своїми дітьми – 5,9 %;
- необхідність усе життя щоденно готуватися до уроків – 5,9 %;
- нескінченність неузгоджених вимог: управління освіти вимагає одне, методисти – інше, завуч – іще щось – 5,4 %;
- необхідність займатися справою, яка не до вподоби – 2,7 %;
- відсутність підтримки з боку колег – 1,6 %;
- претензії та причіпки адміністрації – 1,6 %;
- постійний страх перед контрольними перевірками – 1,6 %;
- неприємності у стосунках із учнями – 0,5 %;
- відсутність підтримки експериментальної роботи – 0,5 %.

41,1 % на це питання відповіли, що все влаштовує і не має бажання звільнитися.

І що цікаво, відповіді на це питання знову таки освітили основні труднощі у роботі в закладі освіти (які реально залежать від закладу освіти) у тому ж порядку, як і показали відсотки вибраних відповідей на попередні блоки питань, а саме: на першому місці – перенавантаження або часте відчуття

перевтоми, на другому місці – взаємодія з батьками здобувачів освіти, на третьому – взаємодія з колегами та адміністрацією (поодинокі відповіді), та на четвертому – робота з учнями – ще менший відсоток відповідей вчителів початкових класів.

На ще одне питання щодо стійкості професійного вибору, а саме: «Якщо у Вас була б можливість почати життя спочатку, то Ви б»: 56,5 % вчителів відповіли, що, безумовно, обрали б знову професію вчителя; 36,6 % – можливо повторили б свій вибір; та по 4,8 % – навряд чи повторили свій вибір і працювали б у соціальній сфері, але не вчителем; і 2 % – обрали б професію, не пов'язану з дітьми.

На контрольне питання з цього ж блоку про те, якщо би була можливість змінити професію 64,5 % відповіли, що обрали б знову професію вчителя, 18,3 % обрали б викладацьку сферу і 17,2 % обрали б зовсім іншу сферу діяльності.

Отримані відповіді на два останніх питання свідчать, що досить 65% вчителів усвідомлено обрали професію і працюють, не зважаючи на труднощі праці, але 17% вчителів дійсно на межі професійного вигорання, або мають недостатню оптимізацію та уточнення акцентів у роботі.

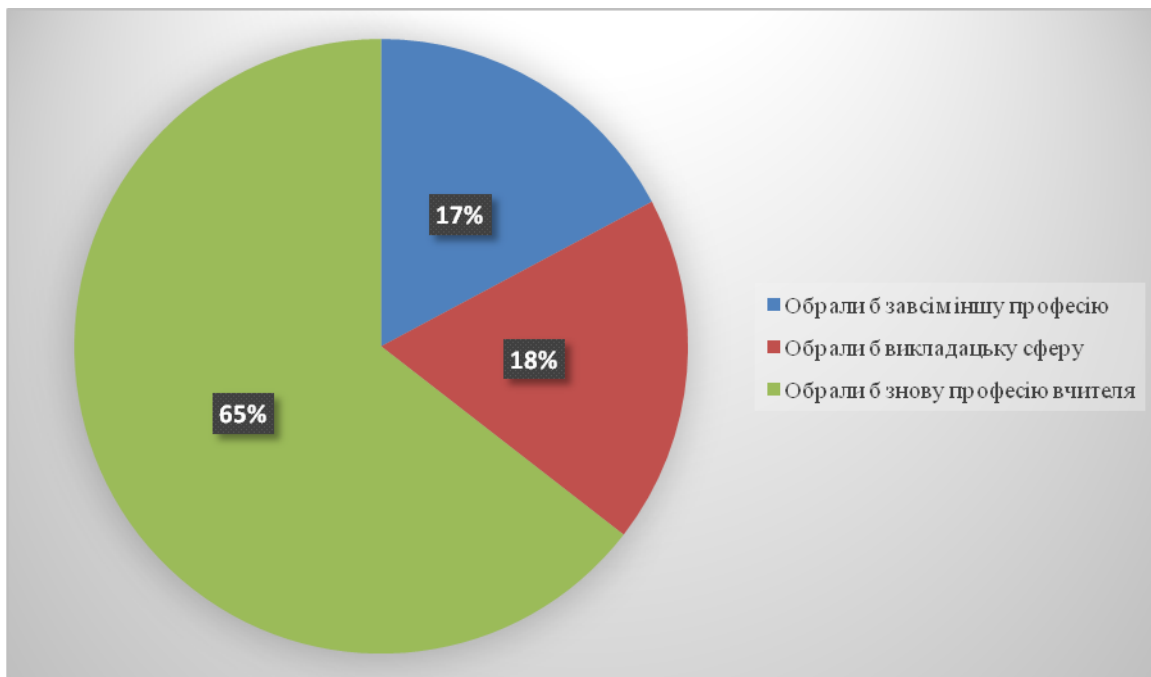


Рис. 1.5 Професійна стійкість вчителів початкових класів

На констатувальному етапі дослідження також був використаний опитувальник «Вивчення обізнаності вчителів початкової школи компетентності педагогічного партнерства», мета якого полягала в зрізі рівня знань щодо загального розуміння поняття педагогічного партнерства та перелік професійних компонентів компетентності відповідно до професійного стандарту; загальні відомості про трудові дії компетентності педагогічного партнерства; умови, які сприяють або заважають успішному застосуванню педагогічного партнерства у роботі; які з них дають найскладніше і чому; щоб хотіли змінити у діяльності школи і яка форма підвищення кваліфікації найбільш спряла б підвищенню ефективності професійної компетентності.

82 % вчителів початкової школи розуміються на понятті професійної компетентності, 18 % близькі до розуміння. У середньому 70 % вчителів – початківців точно знають, яких компетентностей мають набути для достеменного виконання своїх трудових функцій; 15 % вчителів з 18 компетентностей (де 3 компетентності – не дійсні, видумані) не змогли точно визначити 15 дійсних

компетентностей, якими мають набути, що говорить про незнання переліку самих компетентностей, і, зрозуміло, їх суті і практичного втілення.

На питання «Що заважає Вам при застосуванні компетентності педагогічного партнерства?» вчителі обрали:

- малий запас знань з психології взаємовідносин – 34,1 %;
- малий запас знань щодо роботи з батьками – 20,5 %;
- неузгодженість дій з колегами – 12,1 %;
- незнання методів і способів суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі – 6,8 %;
- слабка методична підготовка – 6,1 %.

Під час аналізу результатів опитувальника були визначені вчителі, які обрали опцію «нічого не заважає». Відповіді на це питання підтверджують той факт, що робота з батьками – один з важливих важелів, який дійсно впливає на якість застосування на практиці педагогічного партнерства.

На прохання вибрати форму підвищення кваліфікації, яка б, на думку вчителів початкових класів та керівників закладів освіти (у порівнянні), більш якісно сприяла б підвищенню ефективності професійної компетентності, були вибрані такі форми:

- самоосвіта – 54,5 % і 34,6 %;
- короткотермінові семінари (від 3 до 5 днів) – 44,7 % і 42,3 %;
- дистанційне навчання – 32,6 % і 30,8 %;
- стажування за кордоном – 31 % і 50 %;
- одноденні семінари – 29,5 % і 26,9 %;
- традиційні курси підвищення кваліфікації – 29,5 % і 15,4 %;
- конференції – 28,8 % і 11,5 %.

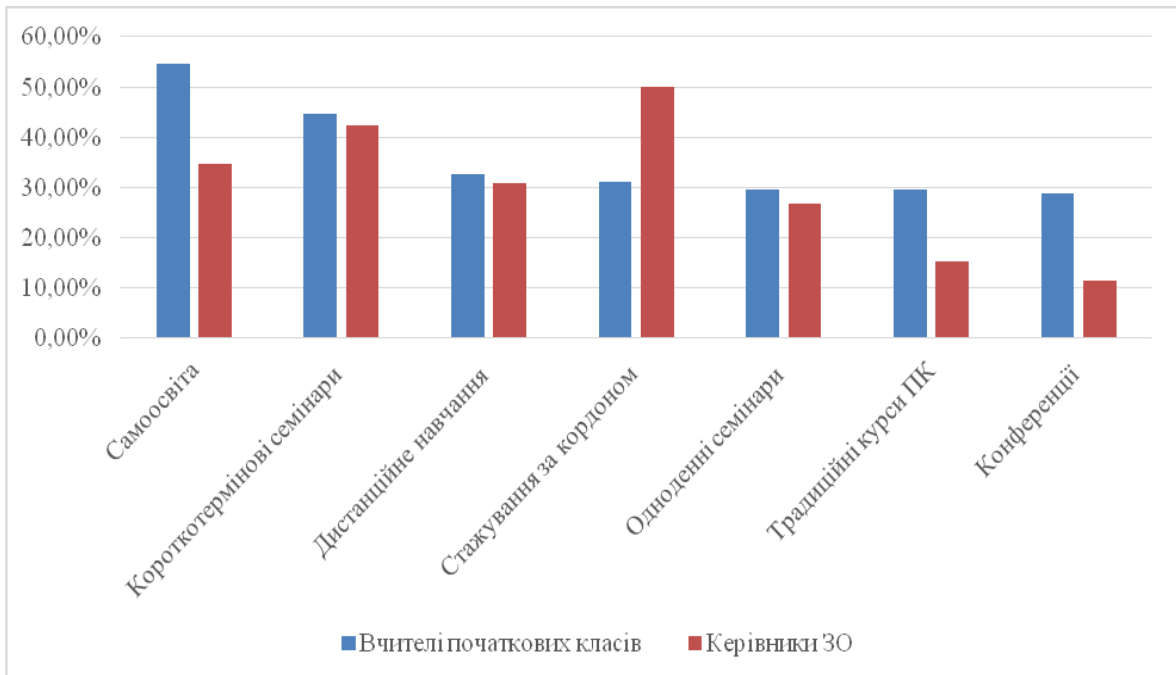


Рис. 1.6 Найефективніші форми підвищення кваліфікації на думку опитуваних

Із анкетування видно, що в основному бачення у виборі якісної форми підвищення кваліфікації вчителів початкових класів і керівників закладів освіти, яка сприяла б підвищенню педагогічного партнерства, збігаються. Розрив ми бачимо у виборі такої форми підвищення кваліфікації, як самоосвіта, стажування за кордоном та конференції. Вчителі більше зацікавлені у самоосвіті, де вони мають можливість вибирати за власним бажанням і баченням, не витрачаючи час на поїздки, а адміністрація вбачає більшу ефективність саме тоді, коли вчителі занурюються на навчання при стажуванні, не відволікаючись на інші подразники та обов'язки. Також директори ЗО не бачать великої ефективності у традиційних формах підвищення кваліфікації та конференціях, які, на думку вчителів, таки корисні. Вибір зійшовся на дистанційному навчанні, одноденних та короткотермінових семінарах, тренінгах.

Отже, враховуючи думки вчених, після отримання результатів обробки емпіричних даних та в ході бесіди з респондентами можемо сказати, що для ефективного впровадження педагогічного партнерства у роботі вчителів

початкової школи заважають: перевтома, проблеми у роботі з батьками і прослідковувались відповіді про проблеми у роботі з учнями та адміністрацією, що налаштовує на створення умов для підтримки психологічного благополуччя, безпроблемного спілкування батьками, учнями та адміністрацією.

Виявлені проблеми співпадають із чотирьохсуб'єктністю педагогічного партнерства: проблема перевтоми – відповідає вектору особистості вчителя; труднощі у роботі з батьками – відповідає вектору батьки учнів; відповіді щодо труднощів і непорозуміння з адміністрацією – відповідає вектору управлінці в сфері освіти і виявлені поодинокі заявки про наявність проблем з учнями – вектору учні.

Отже, проведене пілотне дослідження підтверджує актуальність та практичну значущість проблеми управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено обґрунтування теоретичних основ управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, уточнено та конкретизоване поняття «педагогічне партнерство», «управління розвитком педагогічного партнерства вчителя в умовах методичної роботи початкової школи».

На основі дослідження сутності педагогічного партнерства розроблено авторську модель педагогічного партнерства з урахуванням його різнорівневої чотирьохсуб'єктності, де основними суб'єктами освітнього процесу є управлінці в сфері освіти – вчителі – учні – батьки. Розкрито її компонентний склад та зв'язки між ними (в єдності її складових) через такі структурні елементи педагогічного партнерства: *мотив* педагогічного партнерства – внутрішня спонука, що стимулює вчителя до рівноправного, добровільного та відповідального партнерства; *мета* педагогічного партнерства – розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання; *зміст*

педагогічного партнерства – створення особистісної, індивідуальної траєкторії розвитку особистості, акцентуючи на демократичному та гуманному ставленні, на забезпечення прав учнів на свободу вибору, гідність, повагу, право бути самим собою; *способи* педагогічного партнерства – перехід від консервативного, монологічного, насильницького типу спілкування, феноменологія якого представлена маніпулятивним стилем (вимоги та заборони, критика та похвала, покарання та заохочення, нотації та моралі), – до захоплюючого діалогічного, новаторського між вчителем, учнями та батьками; завдяки *засобам* педагогічного партнерства вчитель може допомогти учням зайняти активну освітньо-виховну діяльність, залучити їх до процесів творення самих себе, а розрізняють різні види засобів, серед яких: особистість вчителя, матеріальні та технічні засоби, організація освітнього середовища та організаційні форми та самі відносини між вчителем і учнями, вчителем і батьками, відносини в педагогічному та учнівському колективах; *результат* партнерства – прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості учня.

Розроблено та обґрунтовано полісуб'єктну різнорівневу модель педагогічного партнерства, яка описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти). Зокрема: перший суб'єкт – управлінці в сфері освіти представлені на заявлених рівнях таким чином: на особистісному рівні – директор закладу освіти; на колективному рівні – адміністрація закладу (заступники директора закладу освіти з навчальної, наукової, виховної, господарської діяльності); на суспільному рівні – керівні органи освіти (управління/відділ освіти). Другий суб'єкт – вчителі представлені так: особистість вчителя; педагогічний колектив, асистенти вчителя, залучені фахівці; професійні спільноти вчителів, методичні/творчі об'єднання/спільноти. Третій суб'єкт – учні, які представлені у полісуб'єктній різнорівневій моделі педагогічного партнерства так: особистість учня; колектив класу; учнівське самоврядування закладу освіти. Четвертий суб'єкт педагогічного партнерства – батьки: батьки, опікуни або піклувальники; батьківський комітет, колектив;

батьківські спільноти/об'єднання. Таким чином, така різнорівнева суб'єктність педагогічного партнерства сприяє повнішому його усвідомленню та допомагає керувати його розвитком у закладі освіти.

Розроблено та апробовано авторську методику діагностики стану управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Після обробки емпіричних даних і бесід з респондентами ми дійшли висновку, що для ефективного впровадження педагогічного партнерства у роботі вчителів початкової школи заважають: перевтома, проблеми у роботі з батьками та поодинокі відповіді про проблеми у роботі з учнями та адміністрацією, що налаштовує на створення умов для підтримки психологічного благополуччя, безпроблемного спілкування батьками, учнями та адміністрацією. Виявлені проблеми збігаються із чотирьохсуб'єктністю педагогічного партнерства: проблема перевтоми – відповідає вектору особистості вчителя; труднощі у роботі з батьками – відповідає вектору батьки учнів; відповіді щодо труднощів і непорозуміння з адміністрацією – відповідає вектору управлінці в сфері освіти і виявлені проблеми з учнями – вектору учні.

Результати дослідження за першим розділом подані в таких публікаціях автора: [158; 160; 161; 165; 167; 168; 169].

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1 Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Процес управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи неможливий без спеціально спроектованих організаційно-педагогічних умов. Для розуміння сутності категорії «організаційно-педагогічні умови» звернулися до тлумачення змісту зазначеного явища до наукових педагогічних джерел. З'ясували, що питання організаційно-педагогічних умов становлення закладів освіти розглядали такі відомі вітчизняні вчені, як: Б. Андрієвський, А. Вербицький, Л. Даниленко, І. Зязюн [51], І. Підласий [118], О. Пехота [117], В. Сластьонін, О. Сухомлинський [170], Є. Хриков, М. Ярмаченко та ін., окреслене висвітлено не в повній мірі і часом у науковій літературі набуває різних значень.

Деякі дослідники трактують термін умова як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей» [40].

У філософському розумінні умова – це вираження ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може.

Як зазначає М. Фіцула, що «предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також отримані результати, їхня діагностика та оцінювання» [189].

Існують різні погляди до трактування терміну «педагогічні умови». Розглянемо деякі з них (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристика поняття «педагогічні умови»

№ з/п	Зміст поняття	Автор
1	«обставини, при яких відбуваються цілісні продуктивні педагогічні процеси професійного зростання фахівця, які опосередковуються активністю особи, групи людей»	А. Семенова [146]
2	«обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу»	Є. Хриков [203]
3	«взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності»	В. Манько [97]
4	«обставини, при яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між вчителем і учнями, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а учням – успішне навчання»	О. Пехота [116]

Узагальнюючи вище наведені методологічні позиції дослідників стосовно категорії «педагогічні умови», можемо сказати, що деякі із науковців під ними розуміють «сукупності об'єктивних можливостей вирішення освітнього завдання»; дехто – «обставину, за яку компоненти освітніх процесів надані в найкращому взаємозв'язку; сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів». Також

маємо дещо іншу позицію науковців, які поєднують педагогічні умови з конструюванням освітньої системи, в якій вони виступають одним із компонентів (чинників, обставин)» (І. Зязюн [51], О. Пехота [117] та ін.).

З метою усвідомлення поняття «організаційно-педагогічні умови» у контексті дослідження розглядається термін «*організаційні*». Даний термін походить від поняття «організація», яке у «Великому тлумачному словнику української» мови пояснюється як: «1) пов'язаний з організацією чого-небудь; 2) який здійснює організацію чого-небудь» [22].

На основі вивчених педагогічних досліджень здійснено авторське визначення сутності *організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи*, під якими ми розуміємо *сукупність обставин, які забезпечують та стимулюють налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на принципах партнерства, що реалізуються у методичній роботі початкової школи*.

Отже, зробивши аналіз науково-педагогічної літератури та отримавши результати констатувального етапу експерименту, були окреслені такі організаційно-педагогічні умови, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ:

1. Поетапність управлінських впливів.
2. Випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства.
3. Поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

Перша організаційно-педагогічна умова – *поетапність управлінських впливів*.

Управлінські впливи не можуть бути хаотичними, ситуативними, нецілеспрямованими. Вони мають бути поетапними, де кожен етап забезпечує

свої цілі, має специфічний характер і особливі засоби досягнення певної мети. Від первинного введення у проблему педагогічного партнерства через налагодження партнерських взаємин і до досягнення вершин майстерності. Поетапність управлінських впливів розроблена згідно загальноприйнятих функцій управління. Відповідно функції управління – аналізу, ми виокремлюємо інформаційно-аналітичний етап управлінських впливів, що передбачає систему аналізу попереднього досвіду партнерської взаємодії в рамках закладу освіти; відповідно функції мотивації – мотиваційно-цільовий етап, який передбачає впровадження системи мотивації та стимулювання до кращого рівня взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; функції планування – планово-прогностичний етап, який передбачає проєктування процесу взаємодії; функції організації – організаційно-виконавський етап, який передбачає впровадження і реалізацію запланованого; функцій контролю та регулювання – контрольно-регулятивний етап управлінських впливів, який передбачає контроль кінцевих результатів та діагностику стану партнерської взаємодії між управлінцями – вчителями – учнями – батьками.

Друга організаційно-педагогічна умова – випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства.

Результати констатувального етапу дослідження дали змогу виокремити чотири основних проблеми, які заважають ефективному впровадженню педагогічного партнерства в освітній процес і які «відповідають» чотирьохсуб'єктності педагогічного партнерства, яка представлена в параграфі 1.1., а саме: проблема перевтоми – відповідає вектору особистості вчителя; труднощі у роботі з батьками – відповідає вектору батьки учнів; відповіді щодо труднощів і непорозуміння з адміністрацією – відповідає вектору управлінці у сфері освіти і виявлені проблеми з учнями – вектору учні. Для досягнення високого рівня іміджу закладу освіти, керівнику потрібно працювати на

випередження проблем, уникати появи цих проблем через добре опрацьовану методичну роботу закладу.

Третя умова – поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

Для досягнення гарного результату взаємодії між учасниками освітнього процесу керівництво має поєднувати індивідуальні форми взаємодії з кожним працівником окремо, так і колективні форми роботи з усім колективом для досягнення загальної мети. Для впровадження більш ефективних – індивідуальних форм роботи, потрібно більше часу, тому частину загальних ідей, філософії закладу освіти, місії, ідейних положень, загальноприйнятого плану роботи щодо налагодження і поліпшення взаємодії між учасниками освітнього процесу, обговорення і прийняття заходів взаємодії – обговорювати під час колективних форм взаємодії з педагогічним колективом (конференції, педагогічні ради, наради при директорові, заступнику директора тощо). Саме ця педагогічна умова забезпечує реалізацію різнорівневості системи педагогічного партнерства, яка описана в параграфі 1.1. на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти).

Таким чином, на забезпечення налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ нами виділено такі організаційно-педагогічні умови: поетапність управлінських впливів, випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства, поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

2.2 Рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Для виявлення стану впровадження основних ідей та принципів педагогічного партнерства в закладі освіти необхідно розробити критерії та

показники реалізованості педагогічного партнерства в діяльності вчителів початкових класів, що стане основою для виявлення рівнів розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Аналіз наукової літератури показав, що немає однозначного підходу до визначення суті понять «критерії» та «показники».

За словником, «критерій від гр. *criterion* – засіб судження, мірило – це ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу» [147].

Авторським колективом, який створив Енциклопедію освіти, визначено категорію «критерії якості педагогічної діяльності як ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам. Вони призначені для якісної характеристики педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проєктованої мети» [44, с. 84].

У словнику української мови трактується поняття «критерій як істотна, відмінна ознака, яка дозволяє проводити оцінювання, класифікацію чи визначення» [145].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки знаходимо, що «критерій – це стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, здійснюватися оцінки або класифікація» [146].

Як зазначає М. Бирка, «критерій – це ознака досліджуваного об'єкта, за яким можна зробити висновок про його стан та рівень розвитку» [11, с. 222].

Критерію надають значення найзагальнішої сутнісної ознаки, на якій ґрунтується оцінка та порівняння реальних явищ. При цьому ступінь вияву, якісна сформованість та визначеність критерію виражаються у конкретних показниках, які в свою чергу описуються відповідними ознаками. Що важливо зазначити, критерії визначаються за допомогою сукупності різних показників.

«Показник – це явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу» [23].

«Висновок про міру прояву, ступінь сформованості критерію можна зробити за допомогою показників. Поняття «показник» розглядається як ознака, характеристика властивостей процесу» [23].

За Академічним словником української мови поняття «показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [145].

У педагогічних дослідженнях поняття «критерій» співвідноситься із поняттям «показник», бо показник охарактеризовує суттєві ознаки конкретного критерію.

У результаті ознайомлення із трактуванням понять «критерії» різними науковцями, ми дійшли висновку, що *критерій рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ – це основа для визначення динаміки змін у рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, які ми отримали внаслідок впровадження системи управлінських впливів.*

Для визначення критеріїв та показників розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ ми опиралися на основні трудові дії компетентності педагогічного партнерства, зазначені у професійному стандарті [129] та сучасні педагогічні дослідження, які присвячені проблемі педагогічного партнерства у закладах світи.

Отже, проаналізувавши та узагальнивши теорію і практику з проблеми, мали змогу систематизувати критерії розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, враховуючи при цьому вимоги до системи методичної роботи закладів освіти та трудові дії компетентності педагогічного партнерства, вказані у професійному стандарті [129].

Відповідно до опису трудових дій, знань, умінь та навичок, якими має володіти вчитель з компетентності педагогічного партнерства, також відповідно до чотирьохсуб'єктності системи педагогічного партнерства, а саме вчитель – учні – батьки – управлінці, нами визначено критерії та показники

рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ: *суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями освіти* (рис. 2.1).

Критерій суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями дозволяє визначити рівень знань учителів щодо основних етапів формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнем, основних ролей вчителя у професійній діяльності (тьютор, коуч, модератор, фасилітатор, супервайзер тощо), уміння застосовувати на практиці механізми реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнем, уміння застосовувати навички координацій та стимулювань навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти для того, щоб забезпечити суб'єкт-суб'єктний підхід в освітній діяльності; уміння підтримування прагнення учнів до саморозвитку, уміння розкривати здібності учнів та їх пізнавальні можливості.

Показниками критерію суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями є:

- знання основних етапів формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнем;
- знання основних ролей вчителя у професійній діяльності;
- уміння застосовувати на практиці механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної співпраці між вчителем і учнем;
- уміння застосовувати навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти для того, щоб забезпечити суб'єкт-суб'єктний підхід в освітній діяльності;
- уміння підтримування прагнення учнів до саморозвитку;
- уміння розкривати здібності учнів та їх пізнавальні можливості.

КРИТЕРІЇ

Суб'єкт-
-суб'єктної взаємодії
з учнями

Залучення
батьків на засадах
партнерства

Командної
роботи у колективі

Взаємодії з управлінцями
в сфері освіти

ПОКАЗНИКИ

- знання основних етапів формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнем;
- знання основних ролей вчителя у професійній діяльності;
- уміння застосовувати на практиці механізми реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнем;
- уміння застосовувати навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів для забезпечення суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності; - уміння підтримувати прагнення учнів до саморозвитку;
- уміння розкривати здібності учнів та їх пізнавальні можливості.

- знання основних форм та засобів визначення запитів та очікувань батьків;
- знання основних форм конструктивної взаємодії з батьками в інтересах учнів;
- уміння визначати і враховувати запити і очікування батьків щодо навчання своїх дітей, участі в освітньому процесі;
- уміння залучати батьків до участі в освітньому процесі, а також до прийняття рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку учнів;
- уміння співпрацювати з батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами.

- знання основних принципів командної взаємодії;
- знання основних завдань членів команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами;
- уміння організувати співпрацю із залученими фахівцями на основі принципів командної взаємодії;
- уміння співпрацювати із залученими фахівцями у процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для осіб з особливими освітніми потребами.

- знання службових функцій і повноважень;
- уміння налагоджувати продуктивну співпрацю з адміністрацією закладу освіти та іншими представниками керівних органів освіти;
- уміння здійснювати професійну рефлексію;
- уміння долати конфлікти та здійснювати спільну творчість;
- дотримання професійної етики та субординації;
- прояв активності, ініціативності, відповідальності в професійній діяльності.

Рис. 2.1 Критерії та показники рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ

Критерій залучення батьків на засадах партнерства – визначає рівень знань учителів ПШ щодо основних форм, засобів визначення запитів та очікувань батьків; основних форм конструктивної взаємодії з батьками в інтересах учнів; уміння визначати і враховувати запити та очікування батьків щодо навчання своїх дітей, участі в освітньому процесі; уміння залучати батьків до участі в освітньому процесі, а також до прийняття рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку учнів; уміння співпрацювати з батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами.

Показниками критерію залучення батьків на засадах партнерства є:

- знання основних форм та засобів визначення запитів та очікувань батьків;
- знання основних форм конструктивної взаємодії з батьками в інтересах учнів;
- уміння визначати і враховувати запити і очікування батьків щодо навчання своїх дітей, участі в освітньому процесі;
- уміння залучати батьків до участі в освітньому процесі, а також до прийняття рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку учнів;
- уміння співпрацювати з батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами.

Критерій командної роботи у колективі – визначає рівень знань учителів ПШ щодо основних принципів командної взаємодії, основних завдань членів команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, уміння організувати співпрацю із залученими фахівцями на основі принципів командної взаємодії, уміння співпрацювати із залученими фахівцями у процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для осіб з особливими освітніми потребами.

Показниками критерію командної роботи у колективі є:

- знання основних принципів командної взаємодії;

- знання основних завдань членів команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами;
- уміння організовувати співпрацю із залученими фахівцями на основі принципів командної взаємодії;
- уміння співпрацювати із залученими фахівцями у процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для осіб з особливими освітніми потребами.

Критерій взаємодії з управлінцями в сфері освіти – визначає уміння налагоджувати продуктивну співпрацю з адміністрацією закладу освіти та іншими представниками керівних органів освіти на засадах партнерства, взаєморозуміння та побудови взаємовигідних відносин з урахуванням службових функцій та повноважень, з дотриманням професійної етики та субординації, здійснювати професійну рефлексію, долати конфлікти та здійснювати спільну творчість, проявляти активність, ініціативність, відповідальність у власній педагогічній діяльності.

Показники критерію взаємодії з управлінцями є:

- знання службових функцій і повноважень;
- уміння налагоджувати продуктивну співпрацю з адміністрацією закладу освіти та іншими представниками керівних органів освіти;
- уміння здійснювати професійну рефлексію;
- уміння долати конфлікти та здійснювати спільну творчість;
- дотримання професійної етики та субординації;
- прояв активності, ініціативності, відповідальності в професійній діяльності.

Таким чином, запропоновані критерії дозволяють засвідчити стан розвитку педагогічного партнерства вчителів та виділити його рівні.

На основі узагальнення фактичного матеріалу комплексної оцінки взаємодії між управлінцями в сфері освіти – вчителем – учнями – батьками за критеріями та показниками, зумовили потребу визначення рівнів розвитку педагогічного партнерства вчителів.

Виходячи з того, що рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [23], чітко помітний індикатор розвитку об'єкта (за С. Гончаренко) [35], *рівень розвитку педагогічного партнерства* ми визначаємо як *характеристику ступеня (міри) розвитку взаємодії вчителів з учнями, батьками, колегами та управлінцями на засадах педагогічного партнерства.*

Залежно від ступеня сформованості умінь та навичок, нами умовно визначено чотири рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ: *низький, середній, достатній та високий.*

При визначенні рівнів розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ ми опирались на представлені вище критерії та показники розвитку педагогічного партнерства вчителів, розроблені нами на основі професійного стандарту [129].

Низький рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ характеризується наявністю елементарного розуміння про основи налагодження партнерських взаємин з усіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема: знання основних етапів формування суб'єкт-суб'єктної співпраці між вчителями та учнями, основних ролей вчителя у професійній діяльності, про основні форми конструктивної взаємодії з батьками, колегами, адміністрацією. На цьому рівні вчителям ще важко дається залучення батьків до участі в освітньому процесі та налагодження конструктивної співпраці з іншими педагогічними працівниками та управлінцями в сфері освіти.

Середній рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ характеризується наявністю знань про окремі механізми і закономірності налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями в освітньому процесі; вчитель частково розуміється у визначенні та врахуванні запитів та очікувань батьків щодо навчання своїх дітей; намагається співпрацювати з батьками в освітньому процесі, а також залучає їх до прийняття спільних рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку дітей; частково знає основні ролі і завдання членів команди психолого-педагогічного супроводу особи з

особливими освітніми потребами; використовує деякі форми, засоби і стратегії комунікації з колегами та керівниками.

Достатній рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ характеризується наявністю знань щодо основних засобів та етапів формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнями, основних ролей вчителя у професійній діяльності; застосування вчителем в своїй діяльності навичок координації та стимулювання активності учнів, вміння підтримати бажання до саморозвитку, виявлення їх здібностей і когнітивних можливостей (навички фасилітатора, організатора, координатора, наставника тощо); має достатні професійні знання щодо основних форм конструктивної взаємодії з батьками; знається на достатньому рівні в основних принципах командної взаємодії та завдань членів команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, досить успішно взаємодіє з колегами та адміністрацією в реалізації основних цілей і пріоритетів закладу освіти.

Високий рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ характеризується тим, що вчитель швидко налагоджує продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, створює можливості для їх творчої самореалізації; вчитель легко орієнтується і застосовує різноманітні форми конструктивної взаємодії з батьками, консультує та надає інформаційну підтримку батькам щодо навчання, виховання і розвитку дітей; здійснює відповідні адаптації навчальних матеріалів, методів навчання як результат співпраці із залученими фахівцями; успішно взаємодіє з колегами та адміністрацією на перспективу розвитку закладу освіти.

Отже, у результаті наукового пошуку теоретично обґрунтовано критерії (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командна робота у колективі, взаємодія з управлінцями в сфері освіти*), сформовано показники рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ схарактеризовано рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ (*низький, середній, достатній, високий*). Це дає можливість

відслідковувати ефективність реалізації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

2.3 Впровадження системи управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

На забезпечення вищезазначених педагогічних умов нами була розроблена система управлінських впливів, яка складається з трьох складників. Будуючи цю систему, ми виходили як із загальних теоретично-наукових досліджень, так і із результатів дослідження та діагностики стану управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

І. Коваленко, П. Бідюк та О. Гожий у навчальному посібнику «Вступ до системного аналізу» зазначають, що у науковій літературі є більше 40 різноманітних тлумачень поняття «система». Їх усіх можна поділити на три групи, в залежності від підходу. Перша група описує систему через поняття системного підходу – «елементи», «відносини», «зв'язки», «ціле», «цілісність». Друга група систему розглядає з позиції теорії регулювання через поняття «вхід», «вихід», «переробка інформації», «закон поведінки», «керування». Третя група систему визначає як деякий клас математичних моделей. Найбільш практичним і досить загальним є таке визначення з першої групи: «система – це сукупність елементів, певним чином пов'язаних і взаємодіючих між собою для виконання заданих цільових функцій». При цьому під «цільовою функцією» визначається якась (можливо, й умовна) зовнішня стосовно системи ситуація, до реалізації якої прагне система. Часто поняття цільової функції поєднується з поняттям «призначення» [68].

Досліджуючи еволюцію визначення «системи», О. Горбань та В. Бахрушин зазначають, що за філософським словником, система – це «...сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках між собою й

утворюють певну цілісну єдність» [36]. «Згодом у визначеннях системи з'являється поняття цілі. Спочатку воно використовувалося в неявному вигляді. Пізніше поняття цілі почали застосовувати у вигляді кінцевого результату, системоутворювального критерію, функцій» [36].

Дослідники наголошують, що «виділення систем є завжди умовним і навіть довільним (суб'єктивним) процесом, що залежить переважно від мети (характеру завдань) і від того, хто здійснює згадане виділення (спеціальності фахівця, рівня його предметної й загальної ерудиції тощо). У зв'язку з цим можна запропонувати ще одну модифікацію вказаного терміну: система – це обмежена множина взаємодіючих елементів зі зв'язками між ними, накладеними умовами задачі, для розв'язання якої її створюють» [36].

У параграфі 1.2. ми вже розглядали поняття «управління», а «вплив» трактується в Академічному тлумачному словнику, як «дію, яку певні особи чи предмети або явища виявляють стосовно інших осіб чи предметів, дій певним чином на кого-, що-небудь» [1].

Тому під *системою управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства* ми розуміємо *сукупність цілеспрямованих, організованих управлінських дій, що комплексно забезпечують підвищення рівня педагогічного партнерства вчителів у закладах освіти.*

На реалізацію виділених педагогічних умов нами було розроблено систему управлінських впливів, яка забезпечила їх цілісне впровадження через складники.

Перший і важливий складник системи управлінських впливів – *поетапне впровадження* системи педагогічного партнерства у взаємовідносини між усіма учасниками освітнього процесу. Детально розглянемо кожен з цих етапів, які адаптовані нами з дослідження А. Мосюри [97] до своєї проблематики :

1) *Інформаційно-аналітичний етап управлінських впливів* передбачає наявність оперативної, тематичної та підсумкової систем аналізу взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що впливає на вибір доцільних прийомів, форм та методів взаємодії. Розпочинається етап з аналізу стану партнерської

взаємодії між учасниками освітнього процесу, який закладає основи для здійснення планування.

2) На *мотиваційно-цільовому етапі управлінських впливів* відбувається цілепокладання, формування єдиної ціннісно-світоглядної єдності адміністрації закладу освіти та педагогічного колективу, присутня продумана система мотивації та стимулювання в ЗО. На цьому етапі педагогічне партнерство задається адміністрацією закладу освіти як ціль, пріоритет у діяльності закладу, керівник працює із зоровим та слуховим сприйняттям підлеглих (права півкуля): стисло, часто, повторювано через плакати, девіз, гасло, прописану місію школи (на видних місцях, у соціальних мережах, на сайті ЗО), де акцент робиться саме на педагогічне партнерство. Управління ЗО включає такі організаційні форми, як збори колективу, конференції, рада ЗО, педагогічна рада. Розглядаємо двома підсистемами у системі педагогічного партнерства: управляючою (адміністрація закладу і педагогічний колектив) та підсистемою, що управляється (учнівський та батьківський колективи), а також змістом, формами, методами і засобами педагогічного партнерства, які детально прописані у 1.1. Вирішальна роль у впровадженні педагогічного партнерства у ЗО належить управляючій підсистемі, хоча на певних етапах впровадження управлінських впливів свідчить про суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між управлінцями – вчителями – учнями – батьками.

3) *Планово-прогностичний етап управлінських впливів* освітлює філософію, концепцію (програму) діяльності ЗО, на основі яких розробляються загальношкільні та поточні плани роботи управлінського та педагогічного колективами в управлінні ЗО. Цей етап є визначальним, бо на ньому відбувається проектування процесу взаємодії між учасниками освітнього процесу, описання стратегії налагодження, розвитку та підтримання партнерської взаємодії, визначається мета та завдання освітнього процесу.

4) *Організаційно-виконавський етап управлінських впливів* встановлює відповідність організаційної структури управління завданням функціонування і

розвитку ЗО, передбачає впровадження та реалізацію запланованого. На цьому етапі приводиться в дію управлінські рішення, втілюється план роботи щодо партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу у життя. Вже досягнуто усвідомлення вчителями суті, цілей, принципів, напрямів, особливості реалізації педагогічного партнерства (працює ліва півкуля), а тому і відбувається вибір найдоцільніших прийомів, форм і методів реалізації педагогічного партнерства в професійній діяльності вчителя, призначення виконавців і відповідальних, надання настанов в умовах методичної роботи ПШ.

5) *Контрольно-регулятивний етап управлінських впливів* передбачає цілеспрямовану систему контролю кінцевих результатів та діагностику стану партнерської взаємодії між управлінцями – вчителями – учнями – батьками; вдосконалення та корегування окремих векторів взаємодії. Контроль є важливим засобом забезпечення достовірної інформації про взаємини між учасниками освітнього процесу. Під час контролю необхідно забезпечити взаємозв'язок і взаємопогодженість між формами і часом контролю, змістом освітнього процесу, а також застосовувати диференційований підхід до суб'єктів взаємодії, всебічності та глибини охоплення об'єкта контролю, систематичності та послідовності, перевірки виконання і гласності, динамічності форм і методів, залучення до контролю громадськості [91]. Контроль – це не тільки перевірка, а й надання допомоги вчителям у покращенні взаємовідносин з учнями та батьками. Інформація, яку отримує керівник під час перевірки, стимулює вносити корективи, шукати нові рішення щодо поліпшення партнерської взаємодії. І що важливо: результати перевірки важливо знати всьому педагогічному колективу і керівнику потрібно пам'ятати, що дієвість перевірки залежить від того, наскільки чітко означені її результати і накреслені перспективи роботи надалі. Сам контроль має бути проведений у доброзичливому, тактовному дусі, без емоційної напруги вчителів, учнів, батьків, без конфліктів. Демократизація в процесі регулювання проявляється тоді, коли директор ЗО залучає всіх учасників освітнього процесу до збору та

аналізу інформації про стан партнерської взаємодії. Регулювання розрізняють: оперативні (нарада при директорові, заступнику); тематичні (виробнича нарада, педагогічна рада); підсумкові (педагогічна рада за підсумками навчального року, семестрів, конференцій).

Отже, перший складник системи управлінських впливів передбачає здійснення таких його етапів: інформаційно-аналітичного, мотиваційно-цільового, планово-прогностичного, організаційно-виконавського, контрольного-регулятивного, що забезпечують реалізацію поетапності педагогічних впливів як першої умови.

Другий важливий складник системи управлінських впливів – *комплекс управлінських заходів на попередження та усунення виявлених проблем* або антипроблемність під час констатувального етапу дослідження або антипроблемність, що допомагає повністю реалізувати чотирьохвекторність системи педагогічного партнерства, а саме: перевтома та перенавантаження вчителів, попередження багатьох проблем та конфліктних ситуацій з батьками, учнями, адміністрацією.

Перша виявлена проблема під час дослідження, що заважає ефективному впровадженню педагогічного партнерства в освітній процес – *перевтома та перенавантаження*. Найбільший відсоток вчителів вказав перевтому, як аспект, що дійсно заважає впроваджувати педагогічне партнерство у своїй діяльності.

Для профілактики та збереження психофізичного здоров'я у відносинах з батьками важливий принцип педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія, співпраця, повага і довіра вчителю зі сторони батьків, а не постійний контроль і перевірка діяльності; дотримання етичних норм спілкування, де кожен поважає права і обов'язки кожного суб'єкта взаємодії. На прикладі європейських країн до додержання прав і свобод особистості вчителя відносять і спілкування за електронною системою школи, а не у чатах чи вайбер-групах. Вчитель розсилає повідомлення батькам кожного учня окремо, не у загальний чат, що допомагає йому мати свої особисті кордони та часові норми спілкування, які інколи

можуть порушуватись при спілкуванні у чатах. Також до форм роботи з батьками за педагогікою партнерства, що допомагають у налагодженні взаємин із батьками можна віднести зарубіжний досвід спілкування з батьками на одинці у відведений час, так звані індивідуальні батьківські зустрічі на заміну загальним класним зборам батьків. Такий вид форми взаємодії допомагає знову ж таки підсилювати довіру, відкритість до вчителя, зацікавленість у навчанні дитини з боку батьків.

Узгодженість дій і досягнення єдиної місії закладу між керівництвом закладу освіти та педагогічним колективом можливе за умов теплої та доброзичливої атмосфери у колективі, умов для творчості, урегулювання обов'язків без перенавантаження підлеглих, організації кімнати для відпочинку та відновлення після уроків або між ними. Коли керівник ЗО знає властивості, особливості та інтереси своїх вчителів, реальні заслуги за добре розробленою системою зворотного зв'язку, турбується про соціально-економічний та медичний захист співробітників, створює умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників, саме тоді вчитель має достатньо сильну підтримку для подолання негараздів на роботі, має ресурс для відновлення після перевтоми.

За педагогікою партнерства, вчитель – особистість, яка направляє, організовує, координує освітній процес, але при цьому має рівноправних учасників цього процесу в обличчі учнів і батьків, які поважають один одного, дотримуються особистих кордонів і є партнерами, які рухаються в одному напрямку, допомагаючи один одному, не відкидаючи різницю у життєвому досвіді, також виявляють безумовну рівність у правах на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість. Педагогіка партнерства – це і підтримка один одного всіма учасниками освітнього процесу, співпереживання, утвердження людської гідності, і головне – довіра. За педагогікою партнерства кожен суб'єкт освітнього процесу (як керівник ЗО, вчитель, учень, так і батьки) мають свої права і обов'язки, виконуючи які, кожен має ресурс для виконання своїх професійних та освітніх функцій із збереженням психофізичного здоров'я.

Таким чином, психофізичне здоров'я вчителів є передумовою здорової дружньої атмосфери у класі, так як саме своїм моральним та духовним ресурсом вчитель створює її. Формування деприваційної ситуації, яка виникає в результаті психологічного дискомфорту внаслідок перенавантаження і перевтоми, проблем у спілкуванні з учнями, батьками учнів, керівництвом закладу освіти чи колегами, може викликати порушення психічного здоров'я (страхи, тривожність, психічна напруга, негативні переживання, неадекватні реакції, комплекси тощо). За рахунок ефективного застосування педагогіки партнерства вчитель може гармонійно об'єднати всіх учасників освітнього процесу, де кожен учасник, організовуючи свою зону відповідальності, дасть іншим можливість зберегти свій психофізичний стан.

Враховуючи вищезазначене, керівник ЗО може використовувати заходи на попередження перевтоми:

- аналіз та вдосконалення стилю керування, перехід до «емпатичного лідерства», що дозволяє вчителям більш відкрито говорити про свої труднощі та ділитись зворотнім зв'язком щодо ефективності роботи тощо;
- прозорість та чіткість робочих процесів (вчителі мають розуміти рішення, які приймає адміністрація ЗО, для цього потрібна постійна та відкрита комунікація між управлінцями та колективом);
- під час канікул проведення командного навчання, саморозвитку вчителів (семінари з підтримки психічного стану, курси з підтримки психологічної стійкості тощо);
 - креативність та експерименти;
 - проведення семінарів або тренінгів на ознайомлення з техніками відновлення після або під час робочого процесу;
 - семінари, воркшопи, тренінги, майстер класи з тайм-менеджменту, самоорганізації;
 - перерозподіл обов'язків для більш злагоджених дій педагогічного колективу;

- перегляд додавання нової посади – адміністратора, який би вирішував багато технічних, поведінкових проблем під час перерв, після уроків;
- регулярний контакт з командою та неформальне спілкування для збереження командної енергії, створення продуктивного клімату та формування команди з єдиними поглядами та ідеями;
- заохочення до відпочинку – мотивація використання відведених днів для відпочинку з «користю» для психофізичного здоров'я.

Друга виявлена проблема під час дослідження, що заважає ефективному запровадженню педагогічного партнерства в освітній процес – *проблеми у спілкуванні з батьками.*

Сучасна криза в Україні на фоні російсько-української війни виявила прогалини у системі взаємодії вчителів та батьків. Навчання онлайн, безліч внутрішньо переміщених сімей, тисячі дітей закордоном, які продовжують дистанційно навчатися в українських школах, та інші несприятливі обставини воєнного часу актуалізують важливість уміння вчителя будувати індивідуальні відносини з батьками та учнями, а саме використовувати засоби педагогічного партнерства. В українській національній системі освіти передбачена величезна кількість дієвих форм роботи з батьками, але сучасність вимагає від вчителя саме індивідуалізації співпраці з родинами школярів. Досвід провідних світових освітніх систем, зокрема Фінляндії та Канади демонструє різноманіття форм та методів індивідуальної роботи з батьками учнів. Такі практичні методологічні надбання можуть бути корисними для української педагогіки.

Як зазначав відомий український педагог-класик, письменник, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки, В. Сухомлинський – «виховує, звичайно сім'я. У сім'ї ...ця виховуюча сила йде від батьків, бо у них – її коріння і джерело» [172]. Якщо заклад освіти і сам вчитель розуміє, що для того, щоб зростити гідну особистість, успішного учня – потрібно так організувати свою діяльність, щоб ураховувати це коріння – сім'ю. Дивлячись на «формулу» Нової української школи, констатуємо підвищення

ролі сучасної сім'ї у вихованні дітей. Причому не лише в аспекті проблем батьківства, а й з точки зору необхідності усвідомлення на рівні переконань, що сучасний заклад освіти не може повністю вирішити всі питання, пов'язані з формуванням духовності учнів, що є основою їхньої соціальної зрілості [67]. Нова українська школа має на меті впровадження педагогіки партнерства як ключової складової. Партнерство передбачає взаємодію, взаєморозуміння і взаємоповагу між вчителем, учнями і батьками. Саме ініціювання вчителем налагодження зв'язків із батьками учнів, пошук індивідуальних форм роботи з ними може дати бажаний результат – спільне зрощення випускника, який буде творчою, різносторонньо розвиненою цільною особистістю, патріотом країни та новатором у своїй сфері діяльності. Це є місією Нової української школи, до якої прагнуть віддані своїй роботі вчителі і люблячі батьки.

Співпраця між вчителями і батьками є важливим компонентом виховання, що призводить до гармонійного розвитку дитини. В. Сухомлинський стверджував, що покращення суспільного виховання означає не зменшення, а посилення ролі родини, що батьки та вчителі повинні мати спільні цілі, переконання і принципи виховання. Гармонійний розвиток дитини можливий лише тоді, коли школа і родина діють разом, коли вони є односторонніми, ставлячи перед дітьми однакові вимоги і передають однакові переконання і принципи виховання [174]. Важливо, щоб вчителі та батьки були союзниками один одного, прикладом у педагогічно-батьківських взаєминах. Це означає, що вчителі і батьки мають однакові погляди на те, як організувати освітній процес дитини. Батьки та вчителі намагаються бути разом на стороні дитини, завжди поруч із дитиною і для дитини, і це приносить задоволення усім – батькам, вчителям, дітям. Обидві сторони намагаються дати якомога більше дитині, яка є важливою для них. Третя сторона, дитина, отримує найбільше, але в загальній соціальній перспективі вона також «віддасть» найбільше.

Зацікавленість учителя в долі учня приводить до посилення контактів із батьками учнів. Досвідчений вчитель має прагнення побачити в батьках учнів

партнерів, що сприяє знаходженню спільної мови. Спільна опіка розвитком, вихованням, навчанням дитини, його самопочуттям, станом душі та тіла є фундаментальною умовою взаємодії з родиною. Психологічний контакт з батьками з'являється, коли вчителям вдається зрозуміти дитину, проявити співчуття до неї і побачити як позитивні, так і негативні риси її характеру. Батьки, відчувши тепло від учителя, активніше спілкуються з ним і готові до взаємодії [132].

Вчителі мають справу з різними батьками, якщо поділити на типи, то найбільший відсоток батьків – адекватних, які налаштовані на співпрацю, активно включаються у освітній процес за проханням вчителя. Але є невеликий відсоток так званих батьків-«невидимок», прізвища яких є у журналі, але їх ніхто не бачив. Ще є й ті, які змушують вчителя на початку навчального року таємно мріяти про літні канікули. Завдяки продуманій і організованій роботі вчителя, який має бути ініціатором співпраці з батьками, є шанси майже всіх батьків налаштувати на дієву та конструктивну співпрацю в освітньому просторі заради дітей.

Проаналізувавши різні методики запровадження партнерства сім'ї та закладу освіти такими різними педагогами, вченими, як А. Удалова [80], Н. Іванець [53] та іншими, вважаємо ефективною формою залучення батьків до плідної співпраці проходження певних етапів.

Перший етап – діагностичний, який допомагає вчителю визначити соціальний запит батьків, вивчити мікроклімат та умови виховання у сім'ї, її традиції, виховний потенціал батьків та близьких людей до дитини у сім'ї, тип стосунків, форми спільного дозвілля, педагогічну культуру батьків. Найкраще цей етап вчителю встигнути пройти за серпень, вересень, тобто на самому початку навчального року. Для цього вчитель має дотримуватись педагогічної етики, використовуючи узгоджений комплекс діагностичних методів, такі як: педагогічна бесіда, спостереження, анкетування батьків на батьківських зборах або при особистому спілкуванні, аналіз портфоліо творчих досягнень

здобувачів освіти, родинного дерева, дискусії, інтерв'ю, презентації «Традиції моєї родини».

Вчителям необхідно мати розуміння про те, з якої сім'ї учень (патріархальної, нуклеарної чи матринської тощо), яка структура сім'ї, який стан родини і які спрямування зумовлюють її розвиток. Для вчителя, який працює за педагогікою партнерства, важливо пізнати кожного школяра; знати особливості пізнавальних процесів, відчуттів, сприймань; які риси характеру переважають, які інтереси у дитини; які має фізіологічні особливості; намагатись до максимального зближення сім'ї та школи на основі партнерства, співробітництва, взаємоспілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Це зробить взаємодію вчителів та батьків більш конкретною, осмисленою, результативною.

Другий етап – стратегічний, який передбачає вибір стратегії розвитку взаємовідносин з батьками. Для цього вчитель повинен:

- проаналізувати результати комплексного дослідження кожної сім'ї, зафіксувавши на окремий бланк сильні/слабкі сторони кожної родини;
- вибрати стратегію взаємодії, визначити мету, пріоритети, бажаний результат взаємодії з кожною сім'єю на кінець навчального року;
- визначити можливості кожної сім'ї, для того, щоб бачити де саме краще залучати у співпрацю ту чи іншу родину, щоб кожна родина продовж року була задіяна;
- визначити потенційні загрози, що може провокувати проблеми певні труднощі у спілкуванні з тією чи іншою сім'єю;
- розробити план дій на основі розуміння стратегії та бажання отримання результатів.

Третій етап – концептуальний, який передбачає написання проєкту колективної концепції щодо формування співпраці між батьками та закладом освіти, розроблення моделі «Взаємодії закладу освіти та сім'ї». На цьому етапі вчитель представляє на педагогічних зустрічах закладу освіти у загальному

вигляді найбільш часті проблеми або запити батьків, щоб спланувати загальношкільні форми роботи з батьками і все для того, щоб об'єднати зусилля закладу освіти, громадських організацій.

Четвертий етап – діяльнісний, який передбачає реалізацію всіх запланованих напрямів, дієвих методів і форм співпраці із родинами здобувачів освіти, які мають довести свою життєздатність та доцільність використання.

Взаємодія із родиною учнів відбувається у різних формах, серед яких:

- наочно-інформаційні або наочно-письмові;
- колективні або групові;
- індивідуальні.

До дієвих форм залучення батьків до освітнього процесу віднесемо (за І. Перепелюк, Н. Іванець, П. Чернишовою, С. Косарецьким, І. Резніченко та особистий досвід):

Наочно-інформаційні або наочно-письмові:

- інформаційні буклети. В них можна освітити події культурного характеру, які відбулися впродовж місяця, чверті чи семестру; ознайомити батьків зі шкільними цілями й методами, організацію роботи та правилами закладу освіти, навчальним планом тощо;

- щомісячний або щосеместровий календар подій і заходів. Кожного місяця/семестру на сайті закладу освіти або на загальношкільних зборах освітити або оголосити дати тематичних батьківських зборів, екскурсій, шкільних свят тощо. Батькам тоді легше планувати свою роботу і можливість взаємодії із закладом освіти;

- пакет інформаційних матеріалів, візитівок, що містять телефони, прізвища керівництва, структурних відділів школи;

- організація та розповсюдження щорічних публічних звітів адміністрації закладу освіти, листи, новини про успіхи дітей;

- «Поштова скринька», або «Скриньки пропозицій», або «Батьківська скринька», куди батьки опускають листи із запитаннями, пропозиціями;

- створення портфоліо творчих досягнень дитини, написання творів-мініатюр на тему «Мої діти»;
- тематичні виставки дитячих робіт;
- батьківські куточки, тематичні стенди, ширми, дошки оголошень, планшети;
- анкетування;
- неформальні листи, запрошення, вітання;
- батьківська школа – форма клубу, де передбачається випуск банків ідей, тематичних газет «Моя сім'я», презентацій «Традиції сім'ї», створення рукописних книг «Дерево мого роду», інформаційних бюлетенів.

Колективні або групові:

- День відкритих дверей закладу освіти;
- організація систематичної просвіти батьків з метою формування у них педагогічної грамотності: організація інформаційних та освітніх конференцій, прес-конференцій, дискусій, диспутів, круглих столів, лекторіїв, семінарів, семінарів-практикумів, консультацій, на яких відбувається знайомство батьків з теоретичними засадами гуманної педагогіки; ознайомлення з ефективними методами виховання; корекцією сімейного виховання; подолання прогалин у знаннях батьків про вікові особливості дитини, про розвиток обдарованої дитини, дитини із труднощами у навчанні; про типи соціальної поведінки; удосконалення педагогічних навичок батьків, форм поведінки у незвичних ситуаціях тощо;
- участь у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією;
- флешмоб;
- перегляд фільмів на педагогічні теми, уроків провідних педагогів, зустрічі з цікавими людьми: вчителями, лікарями, психологами, юристами;
- засідання батьківського комітету, створення групи батьків-порадників;
- «буккросинг» – створення відкритої полиці, шафи, де кожен з батьків може взяти книжку, яка сподобалась, або принести на цю полицю, шафу свої

книжки для обміну; організація батьківської педагогічної бібліотеки, презентація цінних книг, матеріалів, журналів про родинне виховання, аукціон книг сімейної педагогіки, читацькі конференції, семінари-практикуми, консультації-практикуми;

- відвідування спільних свят, розваг, спортивних змагань, відпочинку у вихідні дні, квести, святкові заходи, до яких долучаються і учні, і їх батьки;

- фестиваль, конкурс, ток-шоу;

- використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків: спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я», батьківські посиденьки, телеміст «Батьки – діти», година спілкування «Зустріч поколінь», «Родинний міст», «Дерево родоводу», вечори-вогники «Сімейні традиції», «Я і моя сім'я», «Вечір великої родини», родинні марафони, дні довіри, квестові ігри, «креатив-бій», ділові ігри, «батьківський ринг»;

- участь батьків у прийнятті рішень на рівні закладу освіти через Шкільні ради;

- спільне навчання, коли батьки долучаються до освітнього процесу, проводять урок або його частину. Власне дітям це подобається – бачити батьків у ролі вчителів, це також важливий приклад моделі поведінки для інших учнів класу. Такий педагогічний партнерський підхід допомагає зацікавити учнів, відкривати нові можливості, зміцнювати впевненість в собі, а також допомагає батькам краще зрозуміти складність роботи вчителя, мотивує учнів наполегливо навчатися;

- батьківські майстер-класи є способом взаємодії вчителя, батьків та учнів, під час якого батьки не лише діляться своїм досвідом роботи в певній сфері, а й практично демонструють її;

- школа молодих батьків, батьківські клуби взаємодопомоги,

- презентації «Традиції і реліквії моєї родини»;

- виконання різноманітних проектів на культурну і особливо соціальну тематику, благодійний ярмарок;

– воркшопи – така динамічна форма навчання, коли що всі учасники активні і самостійно визначають мету навчання, розділяють з вчителем відповідальність за свій освітній процес;

– нетворкінг для батьків – це сфера соціально-професійної діяльності, яка спрямована на використання соціальних зв'язків для швидкого та успішного вирішення складних завдань;

– групові завдання з використанням сучасних інноваційних технологій: Скрайбінг – це спосіб передачі інформації за допомогою візуальних засобів, таких як малюнки, схеми та діаграми, які доповнюють або пояснюють основний зміст висловлювання. Прийом візуалізації матеріалу, де відбувається ефект паралельного наслідування (слухання розповіді з графічною відповідністю почутому). Поділяється на 1) скрайбінг – фасилітація (графічні схеми на дошці); 2) відеоскрайбінг (використання відеороликів). Техніка ручного скрайбінгу: мальований, фланеграфічний, аплікаційний та магнітний.

Сторітеллінг – це мистецтво захоплюючої розповіді.

Інфографіка – візуальне представлення інформації або даних, де добираються зображення, діаграми і мінімальний обсяг текст, що роблять огляд теми легкозрозумілим для учнів.

Індивідуальні:

- вступне анкетування;
- попередні візити батьків до закладу освіти;
- співбесіди, консультації, телефонний зв'язок;
- відвідування педагогами дітей удома, щоб довідатись про їх життєві й освітні умови та надати керівництво батькам щодо організації домашньої роботи учнів. Коріння цієї форми взаємодії у давньому минулому, коли вельможні знатні сім'ї запрошували вчителів додому, щоб дитина познайомилась у колі сім'ї з майбутнім провідником у країну знань, відчула комфорт у спілкуванні, відбувалося так зване «благословення» батьків цієї

співпраці вчителя з дитиною. Саме тоді дитина відчує зв'язок, прихильність до вчителя, що відкриває можливості до плідного навчання;

– індивідуальні бесіди, індивідуальні контакти батьків з педагогами, – за прикладом провідних європейських країн: інформування батьків особисто або в особистих соціальних мережах, а краще – через електронну пошту: про діяльність дитини, про прогрес і зміни в її розвитку, про здібності та вміння, зміст занять, про позитивні та негативні сторони поведінки дитини, про її індивідуальні особливості.

П'ятий етап – аналітичний, який передбачає моніторинг впровадження моделі взаємодії, обговорення сильних та слабких її сторін, відсоток досягнення бажаного результату взаємодії та корекція, внесення змін до концепції формування партнерства батьків і закладу освіти.

На підставі огляду представлених моделей форм роботи з батьками у різних педагогів, науковців, визначено, що саме індивідуальній роботі вчителя з батьками приділяється не так багато уваги, як цього вимагає дійсність. Особливістю сучасної кризи у добу розгортання глобалізаційних процесів у багатьох сімей відбулася зміна звичного ритму життя, що таки ускладнює життєдіяльність і світоорієнтування. Також сучасна криза ускладнила організацію шкільного навчання: більшість здобувачів освіти повинні навчатись онлайн, тому всі заплановані загальношкільні або класні зустрічі з батьками не можуть здійснюватися навіть через воєнний стан у країні. І вчителям, і учням, і батькам необхідно засвоювати нові вимоги і правила життя, міжособистісної комунікації, а саме індивідуалізацію спілкування, коли вчитель стає ініціатором індивідуальних зустрічей з кожною родиною окремо, щоб обговорити стратегію навчання кожного учня окремо і перевірку результатів діяльності. Педагогіка партнерства, представлена у досвіді Фінляндії та Канади може допомогти розширити прийоми та систему індивідуальної роботи вчителя з батьками.

ООН кожен рік публікує Human Development Index (інформацію про рівень Індексу розвитку людського потенціалу). Цей індекс складається із таких

позицій: Education index (освіта), GDP Index (ВВП), Life Expectancy Index (тривалість життя).

Результати моніторингу за цим Індексом освіти показують, що Фінляндія часто очолює світовий рейтинг у галузі освіти [29]. Як зауважує дослідниця Я. Волкова, «у 2010 р. американський журнал Newsweek назвав Фінляндію найкращою країною у світі з огляду на якість освіти. Євросоюз вважає освітню систему Фінляндії ядром». Протягом останніх десятиліть у Фінляндії відбуваються радикальні зміни в освітній системі. Основними принципами організації педагогічного процесу на всіх рівнях освіти стали індивідуалізація і рівність, гуманізація і високий рівень довіри в освіті, а також принцип розвиваючого середовища. Також визнається необхідність підвищення якості підготовки та оплати праці вчителів [29].

Вчитель має двосторонній зв'язок з батьками за допомогою державної електронної системи, де повідомляє про досягнення дитини, її прогрес, зауваження до неї. Все індивідуально і без розголошення на весь батьківський колектив. Дослідниця Т. Швець зауважує, що вчитель початкової школи має зустрічі з батьками два рази за навчальний рік, а з 7 по 12 класи – один раз на рік. Перед цими зустрічами учні проводять самооцінку, яку вчитель потім аналізує, і після цього відбувається важлива розмова: які цілі вони ставили, чого вдалося досягти, а чого ні, чому, і які плани на майбутнє у них є. Вчитель довіряє учням і заохочує їх власну ініціативу [205]. Тобто у Фінляндії навіть той педагог, який має гарний досвід роботи з дітьми, керується не тільки методичними напрацюваннями, а у пріоритет ставить сімейні традиції взаємодії з дитиною. Вчитель приділяє особливе значення індивідуальній зустрічі з батьками і дитиною, щоб почути і спланувати навчальний рік, розробити індивідуальну програму успішного розвитку і навчання за участю сім'ї. Вчитель озвучує вимоги навчального плану, батьки ж окреслюють чому саме потрібно навчити учнів, а учні визначають, чому вони хочуть навчитись. Конкретизуються які саме підручники краще використовувати, особливості характеру вправ, обсяг

домашніх завдань. Узгоджені очікування фіксуються у відповідних картках. Їх перевіряють наприкінці першої половини навчального року, щоб переконатися, що рухаються у потрібному напрямку, і, якщо потрібно, внести корективи; а також на завершення навчального року, щоб проаналізувати та зафіксувати результати [184]. Така індивідуалізація роботи з батьками у Фінляндії враховує особливості стилю і форм взаємодії кожної сім'ї окремо, особливості розвитку дитини, її сильні та слабкі сторони, що приводить до конструктивної взаємодії, взаєморозуміння і взаємоповаги у форматі вчитель – учні – батьки.

В українській системі освіти, як представлено вище, переважають більш загальношкільні збори батьків; батьківські збори у класі на високому рівні із застосуванням цифрових інструментарій, з різноманітними формами співпраці; щире спілкування у класних чатах; але, нажаль, на індивідуальну роботу приділяється мало часу. Ініціатором спілкування здебільшого є батьки, а запит на індивідуальну бесіду від вчителя в основному відбувається по причині негативної поведінки чи вчинків дитини, які не припустимі у закладі освіти.

У Канаді участь батьків в освіті дітей здійснюється через залучення до Шкільної ради, яку обирають на термін від року до чотирьох. Шкільні ради активно подають заявки на гранти, спрямовані на підтримку проєктів, що сприяють залученню батьків, включаючи ті, які виникають через мовні бар'єри, імміграцію, бідність та інші фактори. Склад таких рад включає директорів, вчителів, батьків чи опікунів, а також членів-співробітників школи (непедагогічних). Шкільні ради регулярно проводять зустрічі, де представники громадськості можуть висловлювати свої думки про те, як краще управляти школами у районі. Крім того, вони пояснюють політику та прийняті рішення жителям громад, щоб забезпечити їхню підтримку [195].

У Канаді також вчителі спілкуються з батьками через державний електронний зв'язок. Основні питання щодо досягнень у навчанні та майбутніх подій позашкільного життя повідомляються через електронну пошту. У цій країні є два формати офлайн зустрічей з батьками: загальношкільні збори та

індивідуальні зустрічі з учителем, а типових батьківських зборів по класах не існує. Зазвичай загальношкільні батьківські збори відбуваються один-два рази на рік, де є присутні директор закладу освіти, його заступник та всі вчителі. Обговорюють здебільшого особливості нововведень в програмі школи – новітні методики викладання та ресурси, які будуть залучені для цього; успіхи в олімпіадах, спортивних змаганнях; відзначають дітей, які мають певні досягнення; обговорюють і інциденти у стінах школи. Приділяють час на виступ та запитання від батьків та вчителів-волонтерів [119; 209]. Так звані «teacher-parent interview» (індивідуальні зустрічі батьків з учителями) проходять за кілька місяців після початку занять. Про індивідуальні зустрічі домовляються окремо, записавшись на зустріч за відведеним графіком. Як і у Фінляндії, батьки з вчителем зустрічаються раз на півроку, тобто двічі на рік, а якщо це середня і старша школа – батьки ходять від вчителя до вчителя і спілкуються з кожним по 15–20 хвилин. З батьками може прийти і дитина, якщо існують серйозні проблеми. На зустрічі показують бланк успішності – report card, щоденник дітей, який більше схожий на альбом з яскравими малюнками. Також обговорюються питання, що мають відношення до навчання, про сильні і слабкі сторони дитини. З батьками не обговорюють загальних проблем школи, бо вони вирішуються тільки із адміністрацією закладу.

Як відзначають батьки, діти яких навчаються у канадських закладах освіти, усі зустрічі відбуваються у дуже позитивному руслі, після яких батьки виходять із відчуттям, що їх дитина найкраща [119; 209]. В деяких школах за ініціативи вчителя на початку навчального року у класі організовується «Parents Night» (батьківський вечір), де батьки знайомляться з вчителем, кабінетом класу. Під час цього вечора вчитель розкажує про себе, повідомляє основні принципи навчання, озвучує організаційні моменти [119]. Цікаво, що на відміну від поширеної в Україні форми спілкування у групах в соціальних мережах між батьками всього класу та вчителем, у Канаді такої практики не існує. Батьки між собою не особливо спілкуються, ніхто не обговорює вчителів і проблеми школи.

Якщо виникає питання – батьки запитують вчителя або адміністратора школи, і він спрямовує до того, хто допоможе з вирішенням саме цього питання [119]. В Канаді важливий постулат – повага до вчителя, цінність його ресурсу і тактовність. Більше уваги приділяється індивідуальним взаємовідносинам та індивідуальним шляхам вирішення проблем кожної сім'ї окремо.

Як одна із форм індивідуальної роботи вчителя з батьками у Канаді практикується щоденне носіння до школи спеціальної папки. Туди вкладаються різні записки, брошури і виконані шкільні завдання. При необхідності батьки можуть покласти свою записку. Папки кожен день перевіряються вчителем. А по п'ятницях він посилає додому на вихідні спеціальну папку з «новинами» для батьків [58].

Ще одна форма індивідуалізації взаємодії батьків та вчителя в канадській системі освіти – щорічне опитування. Сім'ї учнів заповнюють формуляр (на який можуть витратити більше 2-х годин), де зазначають, що їм подобається в освітньому процесі, а що було б добре покращити, або на що слід звернути свою увагу. Всі ці рекомендації вивчаються кожним School board і якісь рекомендації приймаються, а інші – відхиляються [119]. Після такого фідбеку від батьків закладу освіти простіше «вгадати» точний напрям і стратегію роботи класу і закладу освіти загалом. На прикладі побудови взаємовідносин між вчителем та батьками у канадській системі освіти ми бачимо, що не тільки індивідуальне спілкування допомагає будувати конструктивний діалог, але й можливість передавати письмові учнівські роботи з їх оцінкою через самих учнів, ретельне анкетування, налагоджена система листування через електронну пошту, а не загального чату класу.

Концепція НУШ має своїм підґрунтям світові тенденції розвитку освіти, тому у наших дослідженнях ми розглянули питання взаємодії вчитель-батьки у системі методичної роботи на досвіді зарубіжних країн, таких як Фінляндії та Канади. На нашу думку варто запозичити елементи вдалого зарубіжного досвіду управління розвитком педагогічного партнерства в українську освіту.

На практиці в українській системі освіти переважають загальношкільні або класні батьківські збори, організація групових форм роботи на високому рівні. Але за прикладом провідних та визнаних у світі освітніх систем Фінляндії та Канади бачимо, що саме індивідуальні форми роботи допомагають добре організувати партнерство між батьками та закладом освіти, розкрити потенціал учнів, залучити до активної співпраці батьків з вчителями дітей.

Отже, для попередження проблем вчителів з батьками учнів, керівники ЗО разом з педагогічним колективом можуть обрати певні форми роботи із запропонованих і реалізовувати їх на певних етапах взаємодії з батьками, що зменшить непорозуміння, недовіру зі сторони батьків і допоможе налагодити тісну співпрацю в межах освітнього закладу, так і поза ним.

Третя проблема, виявлена проблема під час дослідження, що заважає ефективному запровадженню педагогічного партнерства в освітній процес – *проблеми у спілкуванні з учнями.*

Саме для попередження цієї проблеми вчитель має стати дбайливим лідером та такою особистістю, з якою тепло, спокійно і затишно всім учням. Вчитель має бути добре ознайомлений з віковою психологією, з особливостями розвитку саме цієї вікової категорії учнів, з якими співпрацює; з інтересами, нахилами, особливістю розвитку кожного учня окремо (в чому йому може допомогти шкільний психолог, особисті записи у своєму «щоденнику» тощо). Детально описали якою має бути особистість вчителя за принципами педагогіки партнерства в параграфі 1.1.

Педагогічне партнерство стало ключовим важелем, основою для здійснення переходу від педагогіки вимог до педагогіки відносин, де в центрі освітнього процесу – дитина, її внутрішній світ, інтереси, почуття. За концепцією місія української національної школи – виховання українців, які всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, які здатні до розвитку та інновацій.

Педагогічне партнерство вчить вчителів новій педагогічній етиці, яка утверджує особистісне спілкування з кожним учнем, індивідуальну роботу з

батьками, створення індивідуальної стратегії розвитку для кожного учня. Основні принципи сучасної української школи стали дитиноцентризм та творчий підхід до розвитку особистості. Тепер вчитель не просто має бути ретранслятором знань, а має стати тьютором (репетитором, наставником у пошуках знань учнями, який мотивує та надихає); коучем (тренером, де кожний учасник – переможець); фасилітатором (створювачем умов для самостійного навчання); модератором (керівником активної групи); ментором (порадником для досягнення індивідуального зростання); супервайзером (організатором, менеджером); новатором, який використовує новітні цифрові інструменти, інноваційні методики і технології навчання, створює позитивне мотиваційно-ціннісне учнівське середовище.

Педагогічне партнерство – це такий освітній простір, де панують рівність, діалог, співпраця. Воно передбачає стиль поведінки вчителя, який викликає у учнів довіру, відсутність страху, відкритість, прагнення до особистого зростання. Індивідуальні відносини допомагають вчителю стати магнітом, основним рушієм розвитку особистості, орієнтиром загальнолюдських цінностей, ідей державотворення і демократичних змін. Саме в умовах педагогіки партнерства учні можуть максимально розкрити свій потенціал, значно розвивати інтелектуальні здібності, розвивати дивергентне мислення, пам'ять, увагу, уяву, вони сприяють формуванню індивідуальних якостей.

Для того, щоб стати таким вчителем, потрібно витратити час на спілкування з досвідченими креативними вчителями, які мають досвід у роботі з різними учнями, займатися самоосвітою, відвідувати курси з навчання партнерської взаємодії, з педагогічної майстерності по оволодінню діалогічним мовленням, щоб вміти чути та правильно відповідати саме цій віковій категорії дітей тощо.

Читання книжок провідних авторів в темі виховання та навчання дітей допомагає обрати правильний вектор у розвитку педагогічного партнерства. У Додатку Ж наданий перелік важливих книг для кожного вчителя, які, на нашу

думку, можуть стати опорою, натхненням ставати кращим, які змотивують вчителів до більш креативного, творчого та нестандартного підходу до навчання. Також у додатку наданий список фільмів для вчителів про вчителів, спортивних тренерів, які засновані на реальних подіях. Такі фільми можуть стати орієнтиром для досягнення цілі – стати Вчителем з великої літери, Вчителем, якого учні будуть згадувати з теплотою, а все тому, що він зміг стати для них провідником у країну знань, допоміг відшукати своє призначення у житті, або просто в певний час сказав потрібні слова.

Четверта проблема, виявлена проблема під час дослідження, що заважає ефективному запровадженню педагогічного партнерства в освітній процес – *конфлікти з адміністрацією*.

За логікою, саме попередження проблем та конфліктів з адміністрацією залежить від управлінців, а саме – від директора ЗО. Так само, як вчителі повинні стати теплими та турботливими лідерами для своїх учнів, директор закладу освіти повинен бути провідником для своїх підлеглих. З ним повинно бути спокійно та впевнено, і його слід вважати надійним співробітником, з яким можна поділитися всіма труднощами та радощами праці. Атмосфера прийняття та творчості в школі в значній мірі залежить від директора, а успішність закладу освіти часто визначається якістю дій його адміністрації. Якщо вчителі залишають школу, це, в більшості випадків, не через проблеми з учнями, а через неухважного чи байдужого директора. Поважне ставлення та взаєморозуміння між керівником та кожним вчителем є гарантією того, що школа стане місцем, куди хочеться повертатись. Директор, який є професійним менеджером, розуміє властивості, інтереси та особливості своїх співробітників. Він визнає важливість їхньої роботи, надає підтримку та поради для зняття напруження під час роботи, розвиває програми соціально-економічного та медичного захисту. Керівник використовує добре продуману систему зворотного зв'язку для оцінки заслуг своїх співробітників і підтримує внутрішній контроль з позицій управління успіхом. Він захищає від негативного впливу зовнішнього середовища, постійно

створює умови для підвищення професійної кваліфікації та турбується про вчителів і їхніх дітей. У закладах освіти, де є такий керівник, встановлюється ефективна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу на всіх рівнях.

Директор ЗО призначається державним органом чи обраний колективом, а у приватних школах – обирається на раді засновників ЗО. У своїй діяльності директор закладу освіти керується Конституцією та законами України, Указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України, органів управління освітою всіх рівнів з питань освіти і виховання, правилами й нормами охорони праці, техніки безпеки та протипожежної безпеки, а також Статутом ЗО і локальними правовими актами ЗО (накази, розпорядження, посадова інструкція тощо).

Окрім того, якщо перерахувати основні посадові обов'язки директора ЗО, то зрозуміло, чому саме ця професія займає одну з найбільш ризикованих і небезпечних для здоров'я. Директор ЗО здійснює загальне управління діяльністю ЗО в усіх напрямках відповідно до положень Статуту та норм чинного законодавства України; затверджує та впроваджує програми розвитку закладу, освітні плани, курси, дисципліни, розклади, Правила внутрішнього розпорядку та інші локальні нормативні акти і навчально-методичні документи; приймає рішення з наукового, навчально-методичного, адміністративного, фінансового, господарського та інших напрямів, що виникають в процесі діяльності закладу освіти; планує, координує і контролює діяльність педагогічного та іншого персоналу; відповідає за підбір, прийом на роботу і розстановку кадрів; стимулює та підтримує творчу ініціативу працівників, сприяє створенню сприятливого морально-психологічного клімату у колективі; формує контингент учнів, забезпечує соціальний та правовий захист учнів; відповідає за організацію харчування, охорону та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу освіти; взаємодіє з органами місцевого самоврядування, підприємствами, організаціями, громадськістю, батьками; організовує та вдосконалює методичне забезпечення навчального процесу; керує діяльністю

педагогічної ради; відповідає за облік, збереження та розширення навчально-матеріальної бази, ведення документації, бухгалтерський облік та статистичну звітність; забезпечує безпечну експлуатацію інженерно-технічних систем та обладнання, дотримання норм охорони праці, організовує технічний огляд і ремонт приміщень закладу освіти; оптимізує навантаження працівників і учнів, дотримується оптимального режиму праці та відпочинку; представляє звіти.

Вищеперерахований список посадових обов'язків не повний, але з переліку можна зазначити, що директор ЗО несе персональну відповідальність за організацію і якість освітнього процесу, за зміцнення здоров'я і фізичний розвиток учнів, за фінансово-господарський стан закладу перед учнями, їх батьками, педагогічними працівниками, радою ЗО, місцевим органом державної влади, Засновником. При всьому переліку саме від нього залежить атмосфера у закладі освіти та рівень сформованості педагогічного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Від його посилу, відношення до кожного, з ким він працює, залежить і рівень конфліктності і проблем, відчуття належності до колективу чи навпаки – самотність і відчуження.

Із основних способів управлінського впливу виділяють проникнення, зараження, наслідування та переконання. Для успішного впливу на психологічний стан колективу важливо враховувати індивідуальні особливості підлеглих. Керівнику важливо аналізувати темперамент, характер тих, хто під його керівництвом, знати їх здібності, інтереси, потреби і поведінкові стереотипи, що дозволить визначити конкретну типологію об'єктів психологічного впливу. Основними формами управлінського впливу є використання наказів, розпоряджень, указівок, інструкцій, рекомендацій, закликів та бесід.

Таким чином, важливе місце в системі управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства займають зазначені вище чотири напрямки управлінських впливів на усунення виявлених в нашому дослідженні ключових проблем у становленні педагогічного партнерства, якими є перевтома вчителів,

їхні проблеми у спілкуванні з батьками, проблеми у спілкуванні з учнями та конфлікти з адміністрацією.

Третій важливий складник системи управлінських впливів – *поєднання індивідуального та колективного характеру* або різнорівневе управління. Саме цей складник забезпечує реалізацію різнорівневості системи педагогічного партнерства, яка описана в параграфі 1.1. на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти).

Індивідуальні форми роботи з кожним учителем особисто – самий дієвий і мотивуючий засіб для підвищення ефективності та розуміння важливості педагогічного партнерства (мотивація, планування, координація, контроль, корекція роботи), але у великих колективах це досить ємкий процес, що потребує багато часу від адміністрації. Тому саме колективні форми роботи з вчителями (конференції, круглі столи, педагогічні ради, наради при директорові, заступнику директора тощо) організовуються в межах методичної роботи ЗО і передбачають досягнення мети «скоріше», але можливо не так якісно. На рівні спільнот може бути організована взаємодія з вчителями інших шкіл (методичні/творчі об'єднання/спільноти), обмін досвідом, залучення професіоналів з теми партнерства, підвищення кваліфікації, семінари, тренінги тощо.

Важливою умовою ефективності усіх управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства є поєднання індивідуальних та колективних форм співпраці з учителями, що враховуються в плануванні, організації та контролю усіх форм та напрямків методичної роботи закладу освіти.

Отже, організаційно-педагогічні умови взаємопов'язані з розробленою системою управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства та виграють в єдності базових складників, якими є поетапність (поступова реалізація основних функцій управління розвитком педагогічного партнерства в закладах освіти), антипроблемність (комплекс управлінських заходів на попередження та усунення можливих проблем) та різнорівневність (поєднання індивідуальних та колективних форм взаємодії), що відображено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства

Різномірність	Форма методичної роботи	Антипроблемність				
		Перевтома	Проблеми у спілкуванні з батьками	Проблеми у спілкуванні з учнями	Конфлікти з адміністрацією	
Поетапність	1	Інформаційно-аналітичний етап	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи
	2	Мотиваційно-цільовий	Колективні форми роботи	Колективні форми роботи	Колективні форми роботи	Колективні форми роботи
	3	Планово-прогностичний	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи
	4	Організаційно-виконавський	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи	Колективні / індивідуальні форми роботи
	5	Контрольно-регулятивний	Індивідуальні форми роботи	Індивідуальні форми роботи	Індивідуальні форми роботи	Індивідуальні форми роботи

Таким чином, *система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства* – це сукупність цілеспрямованих, організованих управлінських дій, що комплексно забезпечують підвищення рівня педагогічного партнерства вчителів в закладах освіти, а реалізується вона тільки в єдності її складників: поетапності, антипроблемності і різномірності (що в системі управлінських впливів представлено як форми методичної роботи ПШ).

На забезпечення організаційно-педагогічних умов освітлена і теоретично обґрунтована система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Практичне впровадження нами під час формувального експерименту описано нижче.

Як вже було зазначено в п. 1.3, за результатами опитування саме *перевтома* є однією із головних причин погіршення психофізичного стану педагогічних працівників та впливає на здатність до ефективного, творчого педагогічного партнерства, тому за етапами було проведена така робота: на першому етапі, *інформаційно-аналітичному*, адміністрації ЗО нами була надана схема оцінювання ступеня *втоми* для визначення ступеня *втоми* всіх учителів

ПШ. Як вже зазначалось вище, вчителі початкових класів переважно під час роботи помічають не одразу, а в розумовій праці немає чіткого розподілу між напруженням організму під час роботи та переходом у фазу відновлення сил. Знаючи, що процес відновлення після розумової праці відбувається повільніше, ніж після фізичної праці, ми розуміємо, що негативні впливи на організм педагогічного працівника часто не зникають повністю, а акумулюються, переходячи у хронічну переважно та різні захворювання. У результаті вчителі визначили у себе переважно другого або навіть третього рівня, що допомогло їм зосередитись на відновленні своїх фізичних, розумових та психічних сил і попередити хронічну переважно і зниження психофізичного здоров'я. На другому етапі, *мотиваційно-цільовому*, нами був проведений міні-семінар під час наради на ознайомлення з техніками відновлення після або під час робочого процесу, обґрунтовано і роз'яснено важливість відновлення і наслідки хронічної переважно для здоров'я та якості роботи, вчителі були вмотивовані більш ретельно слідкувати за своїм психофізичним станом та частіше звертатись до таблиці з техніками відновлення, яку ми роздрукували кожному вчителю особисто. Вчителі під час особистих бесід з нами зазначали, що роздруковані естетично гарні таблиці дійсно допомогли більш ретельно відноситись до питань відновлення під час або після робочого процесу. На третьому етапі, *планово-прогностичному*, нами було заплановано і дописано у навчальний план закладу освіти додаткові командні навчання під час канікул: семінари з підтримки психічного стану, курси з підтримки психологічної стійкості (Резильєнтність 2.0) тощо. На четвертому етапі, *організаційно-виконавському*, нами було впроваджено та реалізовано заплановане, а саме: постійний особистий контроль вчителем свого психофізичного стану; використання технік відновлення під час освітнього процесу під час перерв, після уроків; проведення командного навчання з теми підтримки психологічної стійкості. На п'ятому етапі, *контрольно-регулятивному*, нами було проведено оцінювання стану переважно вчителів початкових класів і кількість вчителів з

високим рівнем перевтоми значно зменшилась, що ми зможемо побачити у показниках, наданих нижче.

Відповідно до складнику антипроблемності у системі управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи, наступним будемо розглядати поетапність вирішення проблем у спілкуванні з батьками здобувачів освіти. У п. 2.2. описано і обґрунтовано дієві етапи залучення батьків до освітнього процесу, які співпадають з етапами системи управлінських впливів. Перший етап, *інформаційно-аналітичний*, співпадає з першим етапом залучення батьків – *діагностичним*, який допомагає вчителю визначити соціальний запит батьків, вивчити мікроклімат та умови виховання у сім'ї, її традиції, виховний потенціал батьків та близьких людей до дитини у сім'ї, тип стосунків, форми спільного дозвілля, педагогічну культуру батьків. На цьому етапі ми проводили індивідуальні батьківські збори, що допомогли виявити і попередити проблеми з деякими батьками, також допомогло батькам з більшою довірою та відповідальністю відноситись до своїх обов'язків батьківства. Другий етап, *мотиваційно-цільовий*, співпадає з другим етапом залучення батьків до взаємодії – *стратегічним*, який передбачає вибір стратегії розвитку взаємовідносин з батьками на основі виявлених особливостей під час другого етапу. На цьому етапі нами було проведено Всеукраїнський семінар-практикум для вчителів початкових класів на тему «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки», мета якого була презентувати практичний досвід реалізації педагогіки партнерства у взаємовідносинах вчитель – учні – батьки, показати ціль цієї взаємодії та надихнути вчителів використовувати ефективні форми взаємодії на прикладі провідних країн в освіті, таких як Фінляндія, США і Канада. Третій етап, *планово-прогностичний*, співпадає з третім етапом залучення батьків до взаємодії – *концептуальним*, який має на меті проєктування загальної концепції формування партнерства між батьками та закладом освіти. На цьому етапі під

час методичної зустрічі вчителів початкових класів нами було розроблено загальну стратегію і план роботи закладу освіти з батьками, враховуючи побажання кожного вчителя (класу), при чому досягаючи загальної мети закладу освіти. Четвертий етап, *організаційно-виконавський*, співпадає з етапом залучення батьків до співпраці – *діяльним*, який передбачає реалізацію всіх запланованих напрямів, ефективних форм і методів взаємодії з родинами учнів, які вже продемонстрували свою життєздатність і є доцільними на даному етапі. Кожен експериментальний заклад освіти обрав ті дієві форми співпраці з батьками, які відповідали виявленим потребам на попередніх етапах, серед яких домінували: із наочно-ілюстративних – щомісячний або щосеместровий календар подій і заходів, організація «Поштової скриньки», тематичних виставок дитячих робіт; із колективних – систематична просвіта батьків з метою формування у них педагогічної грамотності: організація інформаційних та освітніх конференцій, круглих столів, семінарів, консультацій відомих людей у сфері виховання та навчання; «буккросинг» – створення відкритої «полиці»; використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків: спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я», батьківські посиденьки, вечори-вогники тощо; спільне навчання, під час якого батьки залучаються до проведення уроку. Із індивідуальних – відвідування педагогами дітей удома та індивідуальні контакти батьків з педагогами за прикладом провідних європейських країн. П'ятий етап, *контрольно-регулятивний*, співпадає з етапом залучення батьків до взаємодії – *аналітичний*, який передбачає обговорення сильних та слабких сторін взаємодії, відсоток досягнення бажаного результату взаємодії та корекція, внесення змін до концепції формування партнерства батьків і закладу освіти. На цьому етапі вчителі під час особистих бесід з нами зазначали значне покращення атмосфери у сфері відносин з батьками, а також особисті відкриття щодо нових форм взаємодії та враження від їх ефективності. Результати вихідного анкетування теж показали зменшення відсотку виявлення проблем у спілкуванні з батьками у вчителів експериментальної групи.

Третя проблема – спілкування з учнями, були визначені нами в анкетуванні поодинокі, але під час спостереження виявлялось значно більший відсоток запитів щодо вирішення проблемних ситуацій. Для цього на першому етапі, *інформаційно-аналітичному*, було проаналізовано стан цієї проблеми. На другому етапі, *мотиваційно-цільовому*, ми провели семінар для вчителів початкових класів та керівників закладів освіти «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки», мета якого було надихнути вчителів та керівників стати вчителем з великої літери, з яким тепло і затишно, спокійно і безпечно, до якого хочеться йти на урок і з яким хочеться навчатися. Було розкрито особливість особистості вчителя за принципами педагогіки партнерства і надано практичні поради щодо втілення в життя прекрасних ідей. На третьому етапі, *планово-прогностичному*, нами було заплановано щомісячні міні зустрічі з видатними педагогами, які своїм прикладом і життєвим досвідом можуть надати сучасні та важливі рекомендації щодо впровадження педагогічного партнерства у взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. На четвертому етапі, *організаційно-виконавському*, виконано заплановане: проведення виховних годин на природі; уроків за територією класу; екскурсії класом; проведення уроків у пошуково-дослідницькому режимі; індивідуальна бесіда з кожним учнем протягом тижня тощо. На п'ятому етапі, *контрольно-регулятивному*, нами визначено стан проблемності з цієї теми і зазначено зміну атмосфери у кожному експериментальному класі на більш теплу та відкриту, що в свою чергу, показано у результатах експерименту.

На вирішення останньої, четвертої проблеми, зазначеної поодинокі у вхідному дослідженні і під час спостереження, були впроваджені такі форми методичної роботи задля усунення цієї проблеми. На першому етапі, *інформаційно-аналітичному*, нами було проаналізовано стан проблеми та донесено до відома адміністрації закладу в узагальнюючому вигляді; також був проведений аналіз стилю керування. На другому етапі, *мотиваційно-цільовому*, ми

провели Всеукраїнський круглий стіл для директорів закладів освіти, заступників директорів, керівників професійних спільнот вчителів початкових класів, педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, наукових, науково-педагогічних працівників на тему: «Управління закладом освіти в умовах реалізації педагогіки партнерства: методичний аспект», мета якого – узагальнити та презентувати результати наукових досліджень і практичний досвід у сфері управління сучасним закладом освіти в умовах реалізації педагогіки партнерства; ознайомити з методологічним аспектом теми. В ході обговорення передбачено аналіз поточної ситуації, пошук та вирішення актуальних проблем управління закладами освіти в умовах воєнного стану, розгляду чинників та умов ефективного управління розвитком педагогічного партнерства вчителів, методологічні аспекти управління закладом освіти, психологічні засади професійної підтримки педагогічних працівників в умовах воєнного стану в країні, розгляду шляхів налагодження й зміцнення дієвої співпраці між науковцями і практиками. На третьому етапі, *планово-прогностичному*, нами було заплановано управління освіти регулярний контакт з командою та неформальне спілкування для збереження командної енергії, створення продуктивного клімату та формування команди з єдиними поглядами та ідеями; заплановано вдосконалення стилю керування, перехід до «емпатичного лідерства», що дозволяє вчителям більш відкрито говорити про свої труднощі та ділитись зворотнім зв'язком щодо ефективності роботи. На четвертому етапі, *організаційно-виконавському*, виконано все заплановане. На п'ятому етапі, *контрольно-регулятивному*, визначено стан проблемності з цієї теми і зазначено зміну атмосфери у кожному експериментальному закладі освіти на більш теплу та відкриту, що в свою чергу, показано у результатах експерименту.

Узагальнені форми методичної роботи початкової школи за системою управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства подано нижче у таблиці 2.3. в єдності всіх трьох складників: поетапності, антипроблемності та

різномірності, що представлена колективними та індивідуальними формами методичної роботи початкової школи.

Таблиця 2.3

Практичне впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи

Різно рівне вість	Форма методичної роботи	Антипроблемність				
		Перевтома	Проблеми у спілкуванні з батьками	Проблеми у спілкуванні з учнями	Конфлікти з адміністрацією	
1	2	3	4	5	6	7
Постапність	1	Інформаційно-аналітичний етап	Аналіз стану за схемою оцінювання ступеня втоми	Анкети для батьків; індивідуальні батьківські збори	Аналіз стану проблеми	Аналіз стану проблеми; аналіз стилю керування
	2	Мотиваційно-цільовий	Міні-семинар на ознайомлення з техніками відновлення; роздруковані таблиці з техніками відновлення; лекція-диспут щодо наслідків хронічної перевтоми для здоров'я та якості роботи	Всеукраїнський семінар-практикум для вчителів початкових класів на тему «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки»	Семінар для вчителів початкових класів та керівників закладів освіти «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки»	Всеукраїнський круглий стіл для директорів закладів освіти: «Управління закладом освіти в умовах реалізації педагогіки партнерства: методичний аспект»
	3	Планово-прогностичний	Командні навчання під час канікул семінар з підтримки психічного стану; курси з підтримки психологічної стійкості (Резильєнтність 2.0) на Телеграм каналі	На методичній зустрічі вчителів початкових класів розроблено загальну стратегію і план роботи закладу освіти з батьками	Щомісячні міні зустрічі з видатними педагогами; форми роботи з учнями	Регулярний контакт з командою та неформальне спілкування для збереження командної енергії; створення продуктивного клімату та формування команди з єдиними

Продовження табл. 2.3

1	2	3	4	5	6	7
Постапність	3	Планово-прогностичний				Заплановано поглядами та ідеями; заплановано вдосконалення стилю керування, перехід до «емпатичного лідерства»
	4	Організаційно-виконавський	Постійний особистий контроль вчителем свого психофізичного стану; використання технік відновлення під час освітнього процесу під час перерв, після уроків; проведення командного навчання з теми підтримки психологічної стійкості; курси з підтримки психологічної стійкості (Резильєнтність 2.0) на Телеграм каналі	Із наочно-ілюстративних – щомісячний або щосеместровий календар подій і заходів, організація «Поштової скриньки», тематичних виставок дитячих робіт; із колективних – систематична просвіти батьків з метою формування у них педагогічної грамотності: організація інформаційних та освітніх конференцій, круглих столів, семінарів, консультацій відомих людей у сфері виховання та навчання; «букросинг» – створення відкритої «полиці»; використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків: спортивне свято «Тато, мама, я – спортивна сім'я»,	Проведення виховних годин на природі; уроків за територією класу; екскурсії класом; проведення уроків у пошуково-дослідницькому режимі; індивідуальна бесіда з кожним учнем протягом тижня тощо	Регулярний контакт з командою та неформальне спілкування для збереження командної енергії; створено продуктивний клімат та сформовано команду з єдиними поглядами та ідеями щодо педагогічного партнерства в освітньому процесі; вдосконалено стиль керування

Продовження табл. 2.3

1	2	3	4	5	6	7
Поетапність	4	Організаційно-виконавський		батьківські посиденьки, вечори-вогники тощо; спільне навчання, під час якого батьки залучаються до проведення уроку. Із індивідуальних; відвідування педагогами дітей удома та індивідуальні контакти батьків з педагогами		
	5	Контрольно-регулятивний	Аналіз стану за схемою оцінювання ступеня втоми; вихідне анкетування	Аналіз стану за індивідуальною бесідою; вихідне анкетування	Аналіз стану за індивідуальною бесідою; вихідне анкетування	Аналіз стану за індивідуальною бесідою; вихідне анкетування

Отже, проведений добір форм, методів і прийомів методичної роботи початкової школи, які ми використовували, дозволив нам оцінити ефективність організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ та розробленої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційного дослідження визначено й науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ, а саме: поетапність управлінських впливів, що охоплює п'ять етапів:

інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнo-регулятивний; випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність; поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

Під поняттям *організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ* ми розуміємо сукупність обставин, які забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на принципах партнерства, що реалізуються у методичній роботі ПШ.

Теоретично обґрунтовано та охарактеризовано рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи: *низький, середній, достатній, високий*.

Розроблено та обґрунтовано систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, яка втілюється у закладах освіти в єдності складників поетапності, антипроблемності та різнорівневості.

Під *системою управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства* ми розуміємо сукупність цілеспрямованих, організованих управлінських дій, що комплексно забезпечують підвищення рівня педагогічного партнерства вчителів в закладах освіти.

Перший складник системи управлінських впливів передбачає здійснення таких її етапів, які розроблені згідно з загальноприйнятими функціями управління: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнo-регулятивний, що забезпечують реалізацію поетапності педагогічних впливів як першої умови.

Другий важливий складник системи управлінських впливів – комплекс управлінських заходів на попередження та усунення виявлених проблем або антипроблемність, що допомагає повністю реалізувати чотирьохвекторність

системи педагогічного партнерства, а саме: перевтома та перенавантаження вчителів (вектор вчителі), попередження багатьох проблем та конфліктних ситуацій з батьками (вектор батьки), учнями (вектор учні), адміністрацією (вектор управлінці у сфері освіти). У другому складнику розроблено і описано залучення батьків до плідної співпраці через проходження певних етапів, а саме: перший етап – *діагностичний*, другий етап – *стратегічний*, третій етап – *концептуальний*, четвертий етап – *діяльнісний* (в якому представлені різні форми співпраці з батьками за групами: наочно-інформаційні або наочно-письмові, колективні або групові, індивідуальні), п'ятий етап – *аналітичний*.

Третій важливий складник системи управлінських впливів – поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління. Саме цей складник забезпечує реалізацію різнорівневості системи педагогічного партнерства на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти).

Доведено, що всі складники реалізації авторської системи управлінських впливів відповідають закономірностям розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ і як результат – забезпечення позитивної динаміки показників розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ, що сприяє формуванню позитивних змін у знаннях і переконаннях, практиці механізмів реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин та впливає на покращення результатів співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, а відтак стає ключовим чинником розвитку НУШ.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [159; 163; 229].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКИХ ВПЛИВІВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1 Організація та методика проведення експерименту

Проблема управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи передбачає перевірку ефективності системи управлінських впливів шляхом проведення педагогічного експерименту. Проведення, систематизація та узагальнення отриманих результатів педагогічного експерименту базуються на наукових дослідженнях С. Гончаренко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, В. Маслова, З. Рябової, Є. Хрикова та ін.

Поняття «експеримент походить від латинського слова «experimentum» – проба, дослід» [1].

Науковці трактують експеримент як:

– «особливий вид дослідження, спрямований на перевірку сформульованих гіпотез шляхом логічного доведення на основі достовірних фактів, виявлених в емпіричних дослідженнях» [154, с. 50];

– «своєрідно (відповідно до завдань дослідження) сконструйований і здійснений педагогічний процес, що містить принципово нові його елементи і поставлений таким чином, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між різними його сторонами і точно враховувати результати внесених змін» [177, с. 222];

– «комплексний метод дослідження, який забезпечує науково об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези» [140, с. 253], «при якому відбувається активний вплив на

педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті досліджень» [62, с. 883].

С. Гончаренко визначав поняття «педагогічний експеримент» як «загальнонауковий метод пізнання, який дає можливість одержати нові знання про причинно-наслідкові відношення між педагогічними факторами, умовами, процесами за рахунок маніпулювання однією або кількома дійсними (факторами) і реєстрації відповідних змін в поведінці об'єкта чи системи, які вивчаються» [35].

Мета педагогічного експерименту – перевірка ефективності педагогічних умов та розробленої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Завдання експерименту полягали у наступному:

- сформулювати контрольні та експериментальні групи учасників експерименту;
- визначити критерії та показники оцінювання рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ;
- розробити інструментарій для визначення динаміки розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ;
- простежити динаміку показників рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ;
- здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних, узагальнити результати дослідження та на їх підставі здійснити оцінювання ефективності системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Педагогічний експеримент дослідження управління розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи проводився в період семи років (2017–2023 рр.). Науково-експериментальна діяльність включала в себе комплексний експеримент, що

поєднав у собі такі етапи, як *концептуально-пошуковий, констатувальний, формувальний, аналітико-узагальнюючий*.

На *концептуально-пошуковому етапі* (2017–2021 рр.) було проаналізовано філософську, соціологічну, психолого-педагогічну літературу, нормативних документів з теми дослідження; проаналізовано чинну практику щодо впровадження педагогічного партнерства у закладах освіти, визначено його перспективність та значущість для вітчизняної освітньої системи; здійснено глибокий теоретичний аналіз вітчизняних та закордонних наукових досліджень й педагогічний досвід праць з теми дослідження, визначено структуру цілей та науковий шлях, який оптимізує послідовність експериментальних операцій та допоміжних дій для досягнення поставленої мети; обґрунтовано проблему дослідження, організаційне забезпечення; визначено категорійний апарат (об'єкт, предмет, мету, основні завдання наукового дослідження); розроблено програму та методіку для проведення наукового пошуку; визначено критерії, показники та рівні дослідження; здійснено первинну систематизацію та узагальнення матеріалів досліджуваної проблеми.

На *констатувальному етапі* (2021–2022 р.) визначились із базами проведення експерименту, було сформовано експериментальну групу (ЕГ) та контрольну групу (КГ) дослідження; вибрано інструментарій дослідження; визначено вихідний стан досліджуваної проблеми; систематизовано матеріал щодо визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, згідно яких прослідковувались експериментальні зміни.

На даному етапі проводився констатувальний експеримент, основним завданням якого було встановити об'єктивний рівень, аналіз стану розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ. У ході констатувального експерименту використовувались авторські Анкета 1 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства вчителями початкових класів» (Додаток Б), Опитувальник «Вивчення обізнаності вчителів початкової

школи компетентності педагогічного партнерства» (Додаток Г), Анкета 2 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства з позиції адміністрації закладу освіти» (Додаток В), мета яких полягала у зборі та узагальненні інформації стосовно рівня застосування педагогічного партнерства в діяльності освітян.

Анкета 1 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства вчителями початкових класів» мала на меті отримати загальні відомості про вчителів початкових класів (статистичні дані), таких, як: вік, стать, стаж роботи, кваліфікаційна категорія, педагогічне навантаження; збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності: робота з батьками, співробітництво з адміністрацією закладу; стан здоров'я; можливий повторний вибір професії. Наступні питання Анкети 1 були розподілені по блокам/групам, які освітлювали такі питання, як робота з батьками, учнями, робота з колегами та адміністрацією, психофізичний стан та принципово важливий блок запитань щодо стійкості професійного вибору.

Анкета 2 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства з позиції адміністрації закладу освіти» була створена для керівників закладів освіти. Її мета – збір і узагальнення інформації стосовно застосування педагогічного партнерства в діяльності освітян та порівняння відповідей на ключові питання з відповідями підлеглих, вчителів початкових класів, щодо застосування педагогічного партнерства у діяльності закладу освіти.

Опитувальник «Вивчення обізнаності вчителів початкової школи компетентності педагогічного партнерства» мав на меті отримати зріз рівня знань щодо загального розуміння поняття та перелік професійних компонентів компетентності відповідно до професійного стандарту; загальні відомості про трудові дії компетентності педагогічного партнерства; умови, які сприяють або заважають успішному застосуванню педагогічного партнерства у роботі; які з них дають найскладніше і чому; щоб хотіли змінити у діяльності школи і яка

форма підвищення кваліфікації найбільш спряла б підвищенню ефективності професійної компетентності.

Анкети містили закриті запитання, де респонденти могли вибрати одну або кілька відповідей (в залежності від питання). А в Опитувальнику було два відкритих стандартизованих запитання, які уточнювали які трудові дії педагогічного партнерства даються найскладніше і чому, а також щоб хотілося б змінити чи додати у діяльності закладу освіти, щоб застосування педагогічного партнерства було більш успішним.

Необхідно відзначити, що пункти анкети, які передбачали розгорнуті відповіді, були піддані контент-аналізу. Контент-аналіз є методом вивчення документів, який об'єднує якісні та кількісні підходи, відрізняється об'єктивністю висновків і строгістю процедур. Цей метод включає кількісну обробку тексту та подальшу інтерпретацію результатів. Ми використовували два алгоритми контент-аналізу в залежності від змістовного навантаження пунктів. У першому алгоритмі категоріями аналізу були конкретні одиниці, такі як слова та словосполучення, що слугували відповідями на кожен пункт. У другому – характеристики, що узагальнювали групу одиниць аналізу. Категорії представляли собою компактні висловлення проблеми, за якими сортувалися одиниці аналізу і квантифікувався їхній зміст. Створення категоріальної мережі включало в себе класифікацію та групування семантичного простору одиниць аналізу [114].

До методичного інструментарію констатувального дослідження увійшли також методи спостереження, бесіди, експертної оцінки, статистичні методи, спрямовані на виявлення та систематизацію інформації, що відображає загальну думку. При цьому слід розуміти умовну об'єктивність щодо проведення *методу опитування*, адже фактично особистісні опитувальники вважаються стандартизованими самозвітами, які ґрунтуються на самостійному аналізі особистості власною поведінкою. Ці результати особистісних опитувальників вивчалися разом з іншими даними, оцінюючі їх взаємодію в

контексті відповідності до показників розвитку педагогічного партнерства вчителів початкової школи в умовах методичної роботи.

Отримані результати зазначеного дослідження першого етапу представлені у п. 1.3 дисертаційного дослідження та були використані в узагальнюючому вигляді для визначення чинників та умов дієвого управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів. Результати аналізу стану рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів показали наявність факторів, які заважають ефективному впровадженню педагогіки партнерства в освітній процес, і, звісно, заважають його розвитку, а саме: перевтома та перенавантаження вчителів, проблеми у спілкуванні з батьками, проблеми у спілкуванні з учнями, конфлікти з адміністрацією.

Виявлені під час констатувального етапу експерименту проблеми, які заважають ефективному впровадженню педагогічного партнерства в освітній процес, стали для нас орієнтиром для визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ, а саме: поетапність управлінських впливів, що включає в себе п'ять етапів: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнорегулятивний; випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність; поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

З метою експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, впродовж 2017–2023 рр. було проведено дослідно-експериментальну роботу на базі таких закладів:

– державної (комунальної форми власності): Бучанська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 1 Бучанської міської ради Київської області; Бучанська гімназія № 2 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 3

Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 4 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Блиставицький заклад загальної середньої освіти I–III ступенів» № 6 Бучанської міської ради Київської області; Луб'янська гімназія № 7 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Гаврилівський заклад загальної середньої освіти I–III ступенів» № 8 Бучанської міської ради Київської області; Бучанський ліцей № 9 Бучанської міської ради Київської області; Бучанська початкова школа № 11 Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Бабинецький заклад загальної середньої освіти I–III ступенів № 13» Бучанської міської ради Київської області; Комунальний заклад «Синяківський хіміко-технологічний ліцей – заклад загальної середньої освіти I–II ступенів № 15» Бучанської міської ради Київської області.

– приватної форм власності: Приватний ліцей «Академія мудрості» м. Буча Київської обл.; Приватне підприємство «Заклад освіти «Джерело мудрості» с. Парпурівці, Вінницька обл.; Приватний заклад «Християнська адвентистська гімназія «Оазис надії» м. Черкаси; Приватний заклад гімназія «Соломон» м. Чернівці; Приватна організація «Ліцей «Академіка А+» м. Кривий Ріг; Приватний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад «Досвітня зоря» м. Київ; Приватний ліцей «ЖИВЕ СЛОВО» Приватного підприємства «ЛІНГВІСТИЧНИЙ ЦЕНТР «САНБІМ» м. Львів; Приватний заклад «Білоцерківський ліцей «Перлина знань»; Ільницька приватна початкова школа «Джерело знань» Закарпатської обл.; Приватний заклад «Дніпровський ліцей «Стежинка мудрості».

Загальна кількість респондентів у 22 закладах освіти становила 212 осіб: 188 вчителів початкових класів, 24 директори закладів освіти, з числа яких було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ) – 105 особи та контрольну (КГ) – 107 осіб.

Відбір здобувачів освіти до ЕГ і КГ здійснювали шляхом випадкової вибірки закладів освіти, які брали участь в експерименті, чи ні. Проте враховувалося, щоб до ЕГ і КГ було включено здобувачів освіти, які не мали суттєвих відмінностей за гендерними та віковими показниками, досвідом професійної діяльності, успішністю під час навчання та не зазнавали кількісних і якісних суттєвих змін у процесі експерименту.

Наступна експериментальна робота констатувального етапу була спрямована на здійснення відбору навчально-методичних матеріалів, визначення системи контролю та оцінки результатів; визначались критерії та показники рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; уточнювались зміст, етапи та методи впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

На *формульованому етапі* (2022–2023 рр.) проведено формувальний експеримент; здійснено роботу, пов'язану із узагальненням результатів формульованого етапу експерименту; було розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; визначено зміни у рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи; застосовано спостереження та фіксацію динаміки змін; здійснено якісний аналіз результатів.

Формульовальний експеримент включав в себе такі етапи, як прогностичний, організаційний і практичний.

На прогностичному етапі було розроблено мету, завдання і основні напрями експерименту. Під час цього етапу проводилось теоретичне обґрунтування.

Організаційний – фокусувався на обґрунтуванні і виборі необхідного матеріально-технічного та методичного забезпечення для експерименту.

На практичному етапі розроблено експериментальний комплекс, який включав в себе авторський курс вибіркової дисципліни «Педагогіка партнерства» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, робоча програма якої представлено у Додатку А та навчально-методичне забезпечення. Також результати вихідного експерименту зорієнтували у визначенні програми для проведення Всеукраїнського круглого столу для директорів закладів освіти, заступників директорів, керівників професійних спільнот вчителів початкових класів, педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, наукових, науково-педагогічних працівників на тему: «Управління закладом освіти в умовах реалізації педагогіки партнерства: методичний аспект»; у розробленні Всеукраїнського семінару-практикуму для вчителів початкових класів на тему «Реалізація педагогіки партнерства – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки», мета якого була узагальнити та презентувати результати наукових досліджень і практичний досвід реалізації педагогіки партнерства у взаємовідносинах вчитель – учні – батьки; у розробленні семінару для вчителів початкових класів та керівників закладів освіти «Принципи педагогічного партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки». Також особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу (лекція-дискусія, лекція-діалог); практичні заняття.

Для проведення формувального експерименту, впровадження результатів дослідження та методичних рекомендацій, було обрано такі заклади освіти (Додаток 3): державної (комунальної) форми власності: Бучанський ліцей № 4 Бучанської міської ради Київської області (Довідка № 81 від 26.06.2023 р.), Бучанський ліцей № 5 Бучанської міської ради Київської області (Довідка № 01-239 від 29.06.2023 р.) та приватної форм власності: Приватний ліцей «Академія мудрості» м. Буча Київської обл. (Довідка № 33 від 28.06.2023 р.), Приватне підприємство «Заклад освіти «Джерело мудрості» с. Парпурівці, Вінницька обл. (Довідка № 110 від 28.06.2023 р.), Приватний заклад гімназія

«Соломон» м. Чернівці (Довідка № 110 від 28.06.2023 р.).

Ідентичність вхідних умов в експериментальній (ЕГ) і контрольній групах (КГ) дотримано за віковими, кваліфікаційними та статевими характеристиками, а також кількісним складом кожної з груп, ЕГ та КГ не відрізнялися.

Вчителі початкових класів закладів освіти експериментальної групи залучалися до спеціально організованої системи методичної роботи початкової школи, а вчителі ПШ контрольної групи брали участь в анкетуванні. Якість і валідність результатів експериментальної перевірки істотно залежала від її організації, тому було проведено навчання в рамках Всеукраїнського круглого столу, методичних тренінгів для членів адміністрації закладів освіти, які брали участь в експерименті.

У результаті обробки емпіричних даних (представлених у п. 1.3), та під час бесід з учасниками дослідження ми прийшли до висновку, що педагогічне партнерство, хоча і впроваджено з 2018 року з Концепцією НУШ, не так ще добре зрозуміле вчителями початкових класів і потребує системності у проведенні методичної роботи з учителями ПШ, надання методичної допомоги у вирішенні проблем у сфері відносин та створенню сучасних програм взаємодії з кожним учасником освітнього процесу.

В кінці навчального 2022–2023 року здійснювався етап вихідного дослідження за Анкетною 3 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства вчителями початкових класів» (Додаток Д) та Анкетною 4 «Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства з позиції адміністрації закладу освіти» (Додаток Е) після впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи. Анкета 3 була нами адаптована для контрольного етапу формувального експерименту з Анкети 1, яку проходили вчителі ПШ до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи, а Анкета 2 – Анкети 4.

Питання Анкети 3 були розподілені по блокам/групам, як і в Анкеті 1, які освітлювали такі питання, як робота з учнями та батьками, робота з колегами та адміністрацією, психофізичний стан та запитання щодо стійкості професійного вибору. Анкета 4 була проведена за участі керівників закладів освіти і узагальнювала інформацію стосовно застосування педагогічного партнерства в діяльності освітян та давала можливість порівняти відповіді на ключові питання з відповідями підлеглих, вчителів початкових класів, щодо застосування педагогічного партнерства у діяльності закладу освіти.

Для обробки отриманих результатів необхідною умовою педагогічної діагностики було оцінювання її результатів з переведенням їх у рівні. Для цього за кожним критерієм рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи було розраховано сума балів, отриманих у результаті діагностування: для критерію суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями – це $\sum 1$, для критерію залучення батьків на засадах партнерства – $\sum 2$, для критерію командної роботи у колективі – $\sum 3$, для критерію взаємодія з управлінцями в сфері освіти – $\sum 4$. Після цього за формулами (3.1) розраховується коефіцієнт показників сформованості за кожним критерієм: суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями (X1), залучення батьків на засадах партнерства (X2), командної роботи у колективі (X3), взаємодія з управлінцями в сфері освіти (X4). Коефіцієнт по кожному критерію вираховується за співвідношенням отриманого, фактичного сумарного балу ($\sum r$) до максимально можливого сумарного балу ($\sum m$) по даному коефіцієнту.

$$X = \frac{\sum r}{\sum m}, \quad (3.1)$$

Отримані коефіцієнти сформованості переведено у *визначені рівні* за такою схемою:

- 0,85–1,00 – високий;
- 0,75–0,84 – достатній;
- 0,65–0,74 – середній;

– 0,50–0,64 – низький.

Аналіз одержаних результатів діагностування рівня сформованості критеріїв розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ експериментальної групи після впровадження системи управлінських впливів значно відрізняється від результатів контрольної групи вчителів ПШ. Таким чином, впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів свідчить про позитивну динаміку розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, що підтверджується результатами зазначеними у табл. 3.1.

На *аналітико-узагальнюючому етапі* (2022–2023 рр.) було узагальнено результати формувального етапу дослідження, що передбачало аналіз та оброблення результатів експерименту, їх співвіднесення з поставленими цілями, завданнями; оцінювання достовірності та надійності результатів експерименту; оформлення, опис проведення та результатів дослідження; застосування отриманих висновків у галузі педагогіки та педагогічної практики.

Узагальнені результати експериментальної перевірки системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи за критерієм суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями освіти, представлено у п. 3.2 проведеного дослідження.

3.2 Дослідження ефективності системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Перевірка ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи проводилась за допомогою порівняльного методу дослідження. Цей метод передбачає порівняння результатів експериментальних і контрольних груп під час наукового дослідження. У даному розділі ми

зосереджуємось на порівнянні та аналізі даних з констатувального та формувального етапів експериментального дослідження.

Протягом експерименту здійснювалась перевірка ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи шляхом проведення діагностичних зрізів, що дало змогу простежити динаміку розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Оцінювання результативності процесу управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи полягало в дослідженні рівня сформованості досліджуваного явища перед початком застосування запропонованих заходів та після їхнього завершення. Оцінка проводилась шляхом порівняння результатів експериментальної та контрольної груп і визначення рівнів: низького, середнього, достатнього та високого.

На підставі розрахунків отримано вихідні дані про рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи школи на констатувальному етапі педагогічного експерименту за чотирма критеріями, а саме: суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями в сфері освіти.

У ході формувального етапу експерименту були проведені вимірювання за комплексом методик (Анкета 1 та 3, Анкета 2 та 4, Опитувальник), які використовувались і на констатувальному етапі; а порівняльний аналіз змін у розвитку педагогічного партнерства вчителів після проведення формувального етапу експерименту проводився за кожним критерієм окремо.

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.1, засвідчив, що на констатувальному етапі експерименту за критерієм суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями високий рівень мають 9,6 % учителів КГ і 12,9 % учителів ЕГ, достатній – 37,6 %

КГ та 45,8 % ЕГ, середній – 41,3 % КГ та 32,3 % ЕГ, низький рівень згідно результатів дослідження мають 11,5 % учителів КГ та 9 % учителів ЕГ.

Таблиця 3.1

Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за рівнями розвитку педагогічного партнерства на початку та в кінці експерименту (у %) (КГ n = 107 осіб, ЕГ n = 105 осіб)

Рівні	До		Після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	2	3	4	5
К1. Критерій суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями				
Високий	9,6	12,9	13,3	21,6
Достатній	37,6	45,8	33	50,7
Середній	41,3	32,3	46,9	24,6
Низький	11,5	9	6,8	3,1
К2. Критерій залучення батьків на засадах партнерства				
Високий	15,2	16,7	18,9	25,5
Достатній	41,4	47,8	43,3	53,6
Середній	38,5	34,3	34,7	19,7
Низький	4,9	1,2	3,1	1,2
К3. Критерій командної роботи у колективі				
Високий	18	23,5	20,8	33,2
Достатній	41,4	35,2	39,6	44,9
Середній	33,8	38,2	34,7	20,7
Низький	6,8	3,1	4,9	1,2
К4. Критерій взаємодії з управлінцями освіти				
Високий	27,5	33,1	24,4	35,1
Достатній	52,5	45	58,1	53,2
Середній	15,2	16,7	13,3	10,5
Низький	4,8	5,2	4,2	1,2

За критерієм залучення батьків на засадах партнерства 15,2 % учителів КГ та 16,7 % учителів ЕГ мають високий рівень, достатній – 41,4 % КГ та 47,8 % ЕГ, середній рівень має 38,5 % КГ та 34,3 % ЕГ, низький рівень – 4,9 % учителів КГ та 1,2 % учителів ЕГ.

Високий рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів за критерієм командної роботи у колективі зафіксовано у 18 % КГ та 23,5 % ЕГ, 41,4 % КГ і 35,2 % ЕГ мають достатній рівень, 33,8 % КГ та 39,2 % ЕГ мають середній рівень, 6,8 % КГ та 3,1 % ЕГ мають низький рівень.

За критерієм взаємодії з управлінцями в сфері освіти 27,5 % учителів КГ та 33,1 % учителів ЕГ мають високий рівень, достатній – 52,5 % КГ та 45 % ЕГ, середній рівень має 15,2 % КГ та 16,7 % ЕГ, низький рівень – 4,8 % учителів КГ та 5,2 % учителів ЕГ.

Отже в обох групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту зафіксовано майже однакові відсотки вчителів за всіма рівнями розвитку педагогічного партнерства за визначеними критеріями.

Результати констатувального експерименту підтвердили недостатній рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, відсутність суттєвої різниці та припущення щодо необхідності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів ПШ, що і обумовило вектори подальших досліджень.

Ефективність дослідження пов'язана з вивченням динаміки контрольної та експериментальної груп у контексті узагальнення результатів наукового дослідження, спрямованого на перевірку результативності системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Необхідно зазначити, що рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів є умовним. Це ускладнює кількісний аналіз результатів експериментального дослідження і переважно оцінюється за допомогою непараметричних показників.

У випадку статистичних даних застосування параметричних показників, які базуються на припущенні про нормальний (симетричний) розподіл кількісних ознак у статистичній сукупності, часто непридатне, оскільки доводиться працювати із якісними ознаками (асиметричного розподілу). Це типово для визначення рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. У таких ситуаціях потрібно використовувати непараметричні показники. Особливістю цих показників є те, що вони визначають щільність співвідношення між ознаками розвитку

педагогічного партнерства вчителів у методичній роботі початкової школи не за кількісними значеннями варіантів, а за якісним значенням [92, с. 592].

Узагальнюючи порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп рівнями розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ на початку та в кінці експерименту після впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, ми бачимо позитивну динаміку всіх рівнів розвитку педагогічного партнерства вчителів.

За критерієм суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями у 21,6 % представників ЕГ позиціоновано показники на високому рівні, у 50,7 % – на достатньому рівні розвитку, 24,6 % – на середньому рівні, 3,1 % – на низькому рівні. Порівняно з констатувальним етапом кількість респондентів із властивими їм показниками середнього рівня за критерієм суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями зменшилася на 7,7 %, відсоток респондентів, які мають низький рівень, – зменшився на 8,4 %, а питома вага вчителів із показниками достатнього рівня збільшилась на 4,9 %, та високого на 8,7 % (рис. 3.1.).

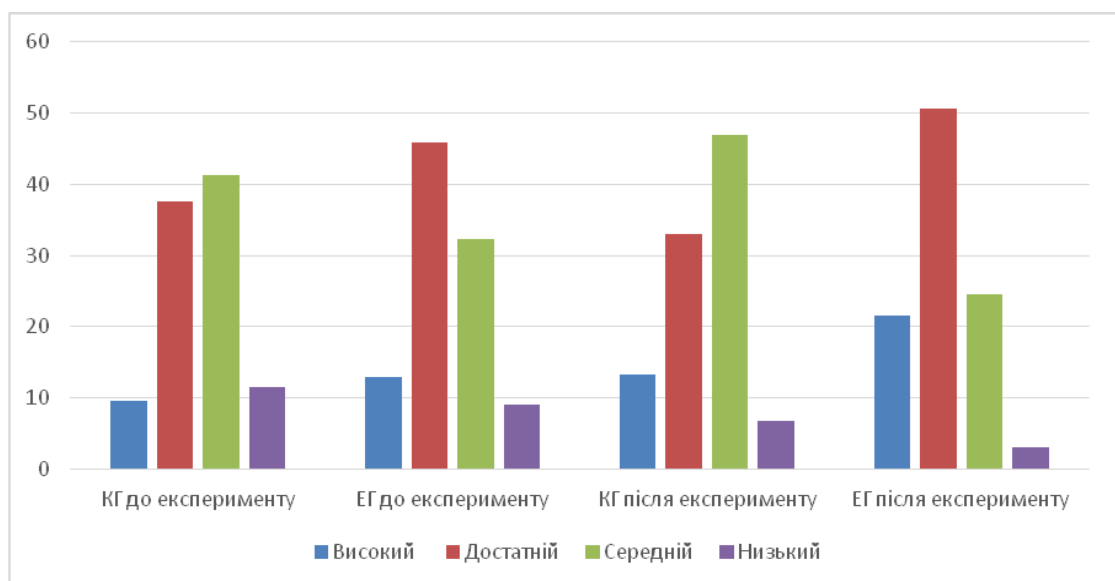


Рис. 3.1 Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за рівнем сформованості критерію суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на початку та в кінці експерименту

Критерій залучення батьків на засадах партнерства вказує на те, що зросло відсоткове співвідношення учасників експериментальної групи, які мають високий рівень на 25,5 % , 53,6 % учителів, учителів на достатньому рівні розвитку, 19,7 % учителів на середньому рівні і 1,2 % на низькому рівні. Порівняно з констатувальним етапом кількість учителів ПШ ЕГ з показниками середнього рівня зменшилась на 14,6 %; відсоток респондентів, які мають низький рівень, залишився незмінним; у свою чергу кількість учителів з показниками достатнього і високого рівня збільшилась відповідно на 5,8 % та 8,8 % (рис. 3.2.).

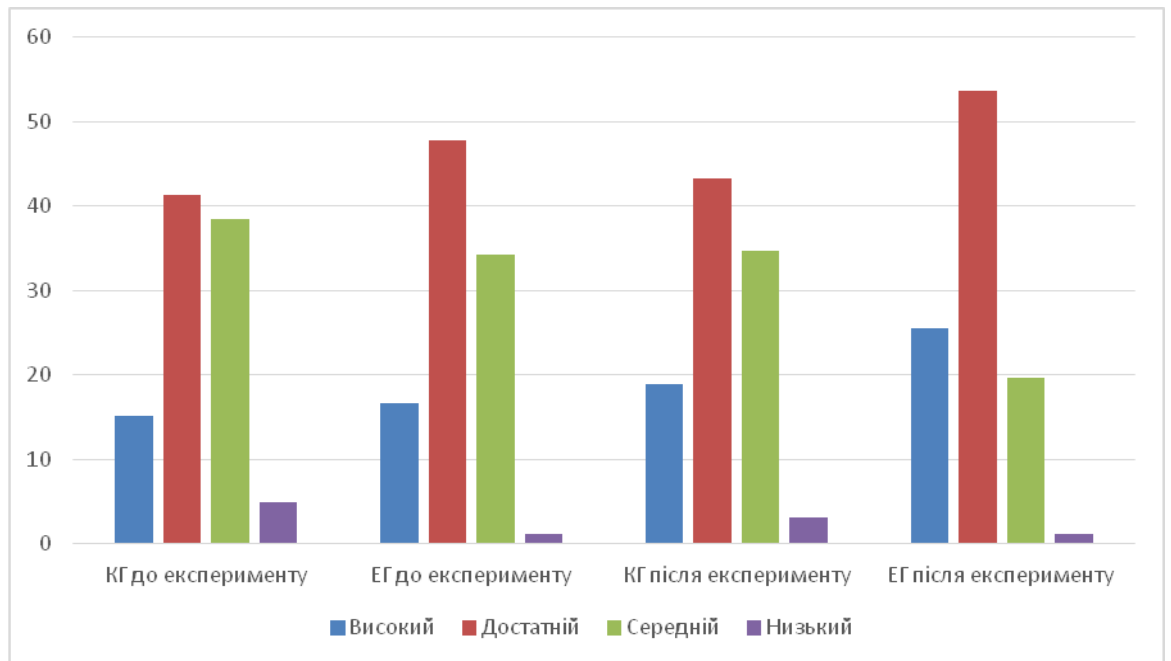


Рис. 3.2 Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за рівнем сформованості критерію залучення батьків на засадах партнерства на початку та в кінці експерименту

За критерієм командної роботи у колективі у 33,2 % учителів початкової школи виявлено показники, які відповідають високому рівню, у 44,9 % – достатньому рівню, 20,7 % – середньому рівню, 1,2 % – низькому рівню. Порівняно з результатами констатувального етапу кількість учителів, яким

властивий низький рівень розвитку педагогічного партнерства, зменшилась на 1,9 %; зменшилась кількість учителів, яким властивий і середній рівень на 17,5%; а кількість респондентів із високим і достатнім рівнем збільшилась відповідно на 9,7 % з обох показників (рис. 3.3).

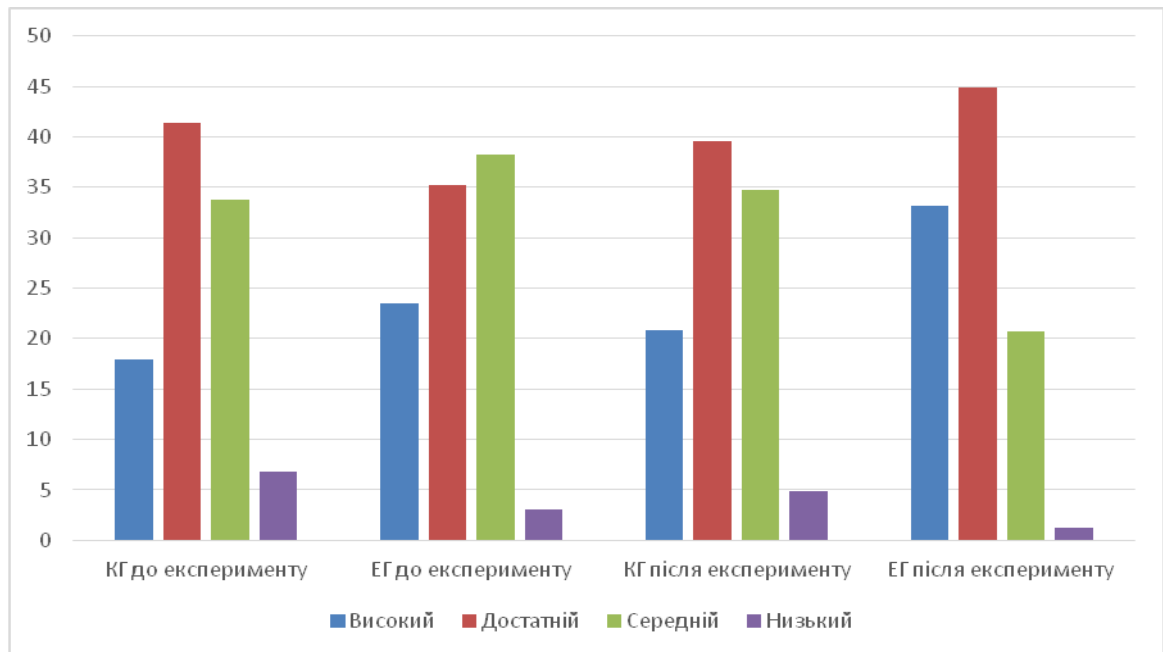


Рис. 3.3 Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за рівнем сформованості критерію командної роботи у колективі на початку та в кінці експерименту

За критерієм взаємодії з управлінцями в сфері освіти у 35,1 % представників ЕГ позиціоновано показники на високому рівні, у 53,2 % – на достатньому рівні розвитку, 10,5 % – на середньому рівні, 1,2 % – на низькому рівні. Порівняно з констатувальним етапом кількість респондентів із властивими їм показниками середнього рівня за критерієм взаємодії з управлінцями освіти зменшилася на 6,2 %, відсоток респондентів, які мають низький рівень, – зменшився на 4 %, а питома вага вчителів із показниками достатнього рівня збільшилась на 8,2 %, та високого на 2 % (рис. 3.4).

Результати діагностування, отримані на формувальному етапі експерименту, були оброблені відповідно до тієї ж схеми, яка застосовувалась на констатуючому етапі.

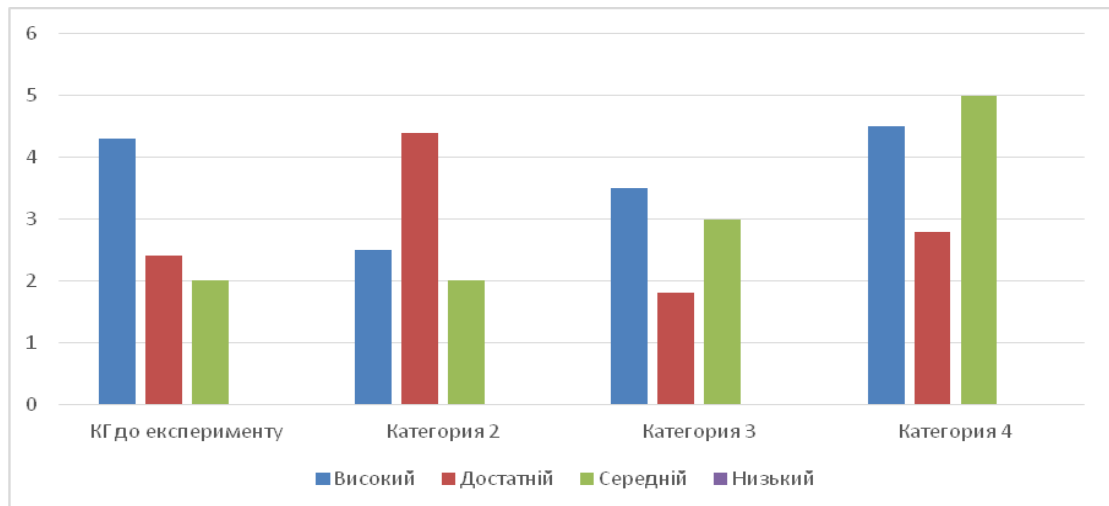


Рис. 3.4 Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за рівнем сформованості критерію взаємодії з управлінцями в сфері освіти на початку та в кінці експерименту

На підставі розрахунків отримано дані про рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи на формувальному етапі експерименту за критеріями суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями освіти в КГ та ЕГ. У таблиці 3.2 подано дані розподілів за узагальненим критерієм.

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу дослідження та даних, отриманих у ході формувального експерименту, свідчить, що в результаті впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ, що в експериментальній групі виявлена позитивна динаміка та відбулися суттєві покращення розвитку відповідних показників. В контрольній групі не було виявлено значущого позитивного змінення.

Отже, в ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту зафіксовано збільшення кількості вчителів, які позиціонують високий та достатній рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ та зменшення кількості вчителів, які позиціонують середній та низький рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів ПШ.

Таблиця 3.2

Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за узагальненим критерієм (у %)

Рівні	До		Після	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	17,6	21,6	19,3	28,8
Достатній	43,2	43,4	43,6	50,6
Середній	32,2	30,4	32,4	18,9
Низький	7	4,6	4,7	1,7

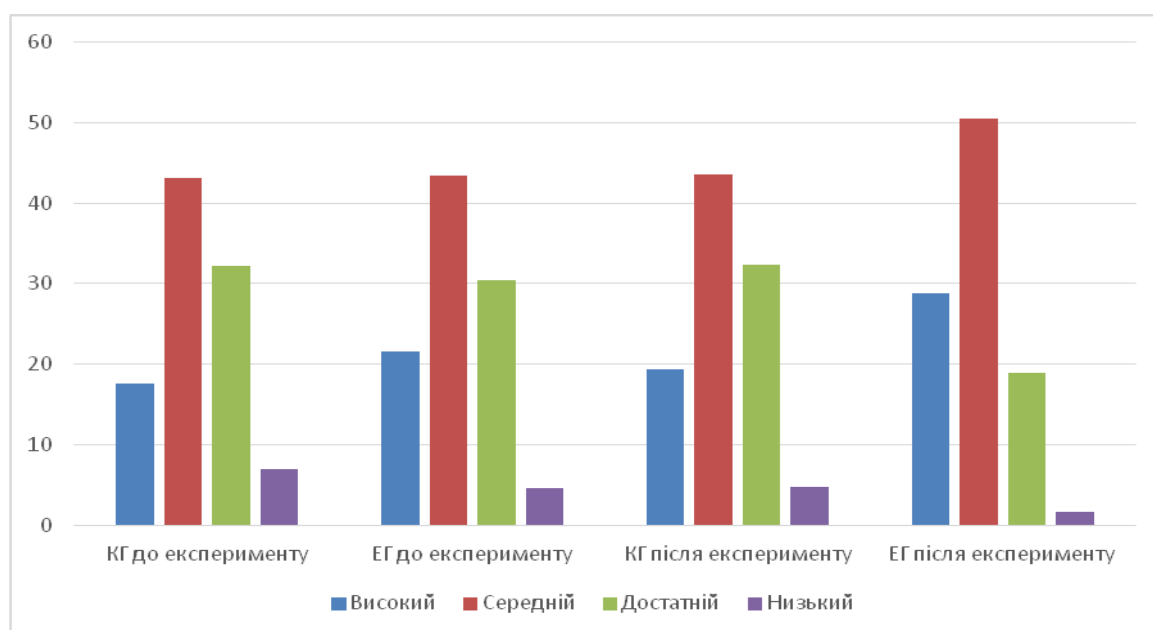


Рис. 3.5 Аналіз різниці результатів у контрольній та експериментальній групах учителів за узагальненим критерієм

Таким чином, на підставі зазначених вище результатів можна стверджувати, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка на всіх рівнях сформованості критеріїв розвитку педагогічного

партнерства, що засвідчує ефективність упровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

Отже, відмінності між рівнями сформованості критеріїв розвитку педагогічного партнерства, що виявлені в розподілі вчителів експериментальної групи, порівняно з розподілом контрольної групи, дозволяють прийти до висновку щодо ефективності та доцільності запропонованої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ.

3.3 Методичні рекомендації щодо управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи

Освітня система України на сьогодні зазнає значних змін, що пов'язані із впровадженням концепції Нової української школи, що ґрунтується на якісно новому рівні взаємодії між учнями, вчителями та батьківською громадою. Оновлений підхід до співпраці педагогів із батьками, спрямований на особистісний розвиток учнів, визначає новий зміст освіти та сприяє формуванню поваги до дітей з особливими освітніми потребами [14]. Відповідальність за впровадження цих змін у заклад освіти покладена на керівника ЗО, його заступників, які мають створити умови для цієї тісної співпраці на всіх рівнях з усіма учасниками освітнього процесу. Учителю випадає роль ключової фігури у будь-яких трансформаціях в системі освіти, що передбачають переорієнтацію його діяльності на нові педагогічні цінності. Тому майстерність керівника ЗО і проявляється у тому, як організувати співпрацю та допомогти вчителю розвивати педагогічне партнерство в умовах методичної роботи закладу. Педагогічне партнерство передбачає взаємодію між адміністрацією закладу, учительським й учнівським колективами, батьківською громадськістю та місцевою громадою.

Актуальність створення системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи зумовлена не тільки реформуванням освіти, яка передбачає перетворення української школи на важіль соціальної рівності і згуртованості, а й викликами, пов'язаними з воєнним станом у країні, що загострює всі соціальні стани. Вказані рекомендації базуються на особистісному, індивідуальному, діяльнісному, компетентнісному, системному підходах.

З метою удосконалення процесу управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи розроблені відповідні методичні рекомендації, спрямовані на їх практичне використання директорами ЗО, заступниками директорів; у системі підвищення педагогічної кваліфікації; у процесі професійної підготовки керівників закладів освіти у закладах післядипломної педагогічної освіти та закладах вищої освіти; у науковій діяльності аспірантів та здобувачів; в системі методичної роботи закладів освіти.

Отже, враховуючи результати дисертаційного дослідження розроблено методичні рекомендації для забезпечення ефективності управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Важливо здійснити такі потенційно важливі етапи для впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи:

1. Виявити готовність закладу освіти до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства.

2. Виявити рівень управлінської компетентності та педагогічного партнерства керівника ЗО.

3. Підготувати педагогічний колектив до впровадження системи управлінських впливів на розвиток систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

4. Створити та підтримати безпечне освітнє середовище.
5. Налагодити педагогічне партнерство в початковій школі.
6. Організувати психологічну підтримку й адаптацію вчителів, здобувачів освіти, батьків під час впровадження системи управлінських впливів.
7. Проаналізувати і провести корекцію впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Пропонуємо орієнтовний алгоритм управлінських дій щодо впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Для цього доцільно виконувати послідовні етапи, що включають організаційно-аналітичну, інформаційну та методичну діяльність.

1. Виявити готовність закладу освіти до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства.

У контексті впровадження будь чого нового, важливим аспектом є готовність закладу освіти, а точніше вчителя як суб'єкта інновацій. Професійна готовність фахівця – це комплексне поняття, яке передбачає наявність як відповідного рівня професійної компетентності, майстерності, так і здатності до саморегуляції, налаштування на відповідну діяльність, а також уміння активізувати свій професійний потенціал для вирішення завдань у відповідних умовах [3].

Організаційно-аналітична робота:

- 1.1. Виявити ключові аспекти внутрішнього середовища навчального закладу, які визначають його сильні та слабкі сторони та впливають на впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства. Для цього доцільно визначитись за такими напрямками:

- ступінь розвиненості корпоративної культури у закладі освіти: спільна філософія, спільні цінності всіх учасників освітнього процесу, узгоджене

бачення місії та цілей закладу освіти, а також розвиток взаємодії в колективі педагогічних працівників;

- забезпечення безпеки в освітньому середовищі: відповідність санітарним нормам держпродспоживслужби, створення умов для інклюзивного навчання та психологічна безпека всіх учасників освітнього процесу;

- стратегічний підхід до управління: відповідність стратегії розвитку ЗО новому змісту освіти; формування позитивного іміджу закладу освіти;

- ресурси: матеріально-технічне забезпечення, яке включає в себе інфраструктуру, технічне обладнання, оснащення, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу та фінансування закладу освіти, включаючи бюджетні та позабюджетні кошти, а також додаткове фінансування, таке як розвиток фандрайзингової діяльності.

1.2. Дослідити можливості та загрози з боку зовнішнього середовища закладу освіти, які впливають на впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства. Для цього потрібно вивчити запити батьків, здобувачів освіти, їх очікування, знання суті партнерства.

1.3. Організувати проведення моніторингу щодо стану педагогічного партнерства у закладі освіти серед батьків.

1.4. Провести моніторинг рівня педагогічного партнерства вчителів відповідно до Професійного стандарту вчителя [129].

1.5. За результатами моніторингу визначити рівень готовності педагогічного колективу до впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи та визначити потреби в удосконаленні компетентності педагогічного партнерства.

1.6. Проаналізувати документацію для аналізу стану педагогічного партнерства у ЗО (освітня програма; книга наказів; розклад уроків і роботи групи подовженого дня; протоколи засідань педагогічної ради закладів освіти, журнали класів, матеріали, що стосуються роботи з обдарованими і

талановитими учнями та їхні результати; протоколи нарад при директорові та заступниках директора, матеріалів засідань методичної ради та засідань ради закладу, засідань батьківського комітету; матеріали співбесід з адміністрацією, вчителями, керівниками методичних об'єднань, учнями; шкільна документація; організацію платних послуг, організацію освітнього процесу та його результативність, загальні питання у закладі та інші аналітичні накази; річні та аналітичні звіти, довідки, матеріали щодо забезпечення умов для отримання здобувачами освіти загальної середньої освіти, алфавітна книга запису учнів, медичні картки учнів, документація щодо організації індивідуального навчання учнів, результати виконання контрольних робіт) [24].

Інформаційна робота:

1.7. Вести відкриту комунікацію між управлінцями та колективом щодо стратегічних напрямів закладу освіти у розвитку педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

Методична робота:

1.8. Встановити відповідність системи управлінських впливів місії та стратегічній меті закладу освіти, яка полягає у розвитку педагогічного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

1.9. Розробити індивідуальні плани розвитку педагогічного партнерства для педагогічних працівників з урахуванням їх траєкторій професійного розвитку.

1.10. Розробити виховний план роботи початкової школи відповідно до вимог впровадження системи управлінських впливів.

2. Виявити рівень управлінської компетентності та педагогічного партнерства керівника ЗО.

Роль керівника ЗО в управлінні розвитком педагогічного партнерства вчителів важко переоцінити. Важливе місце посідає його управлінська компетентність та педагогічного партнерства, ентузіазм, вміння повести за собою колектив, надихнути його, що є надійним орієнтиром запровадження змін. Компетентність педагогічного партнерства керівника ЗО, на наше

переконавання, є інтеграційна професійно-особистісна якість, заснована на знанні партнерства, особистісному досвіду педагогічного партнерства і ціннісних орієнтацій на партнерство. Саме тому керівник має володіти методиками самодіагностики, самоосвіти, самовдосконалення, що дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію професійного зростання в площині педагогічного партнерства, забезпечить йому авторитет і лідерство в колективі [120].

Організаційно-аналітична робота:

2.1. Здійснити рефлексію управління в площині партнерства, визначити особисті сильні сторони та зони росту взаємодії і напрацювати план для покращення результатів.

Інформаційна робота:

2.2. Створити інформаційний простір та налагодити комунікаційну систему з метою забезпечення реалізації місії закладу, досягнення мети і цілей, досягнення максимально позитивного результату в процесі управління розвитком педагогічного партнерства вчителів.

Методична робота:

2.3. Підвищити власний науково-теоретичний рівень з питань педагогічного партнерства шляхом самоосвіти, участі в науково-практичних конференціях, відвідування семінарів, тренінгів, круглих столів, педагогічних проєктів, також участь в експериментальній діяльності з питань педагогічного партнерства.

2.4. Підвищити рівень розуміння процесу формування команди шляхом поліпшення навичок самоорганізації, дисципліни, корпоративної культури та тайм-менеджменту.

3. Підготувати педагогічний колектив до впровадження системи управлінських впливів на розвиток систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Процес впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи має супроводжуватись управлінською командою, відповідати потребам

учасників освітнього процесу, закладу освіти та носити неперервний характер [5].

Організаційно-аналітична робота:

3.1. Розглянути складові корпоративної культури у закладі освіти (цінності вчителів, спільне розуміння мети й шляхів досягнення, готовність до командної роботи тощо) та оцінити їх відповідність цілям та цінностям педагогічного партнерства.

3.2. Провести заходи командного спілкування, тимблдіingu, для зміцнення єдності та сприяння об'єднанню навколо спільної мети [5]. Створити команди, які будуть сприяти ефективному партнерству, спільності та творчості для розвитку педагогічного партнерства у початковій школі.

3.3. Проаналізувати ринок освітніх послуг щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників в галузі педагогічного партнерства та створити базу даних з надання освітніх послуг.

Інформаційна робота:

3.4. Оприлюднити систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

3.5. Ознайомити вчителів з базою даних суб'єктів надання освітніх послуг.

Методична робота:

3.6. Спланувати систему внутрішньошкільних методичних заходів щодо підвищення рівня педагогічного партнерства вчителів початкової школи відповідно до системи управлінських впливів.

4. Створити і підтримати безпечне освітнє середовище.

З метою дотримання конституційних прав здобувачів освіти, учителів, батьків, важливо створити безпечне та здорове освітнє середовище, де всі учасники освітнього процесу відчуватимуть фізичну, психологічну, інформаційну та соціальну безпеку, комфорт і благополуччя [5].

Організаційно-аналітична робота:

4.1. Забезпечити умови навчання та праці, що сприяють здоров'ю, безпеці та комфорту.

4.2. Впровадити в закладі освіти міжнародні програми з протидії насильству та булінгу (цькуванню) та їх попередженню.

4.3. Забезпечити фізичну та психологічну безпеку учнів, враховуючи їхні потреби та можливості, ефективно залучаючи та включаючи всіх дітей до освітнього процесу, зокрема тих, у кого є особливі освітні потреби [Афанасьєва метод].

4.4. Створити (або вдосконалити) службу медіації для запобігання випадкам насильства у закладах освіти та вирішення конфліктів мирним шляхом.

Інформаційна робота:

4.5. Створити робочу групу для розробки кодексу корпоративної етики у закладі освіти, який буде встановлювати стандарти поведінки для вчителів та учнів, спрямовані на підтримку безпечного, сприятливого та вільного від насильства освітнього середовища.

Методична робота:

4.6. Розробити кодекс безпечного освітнього середовища.

4.7. Провести методичні заходи з метою підтримки працівників закладу освіти в дотриманні принципів здорового та безпечного способу життя.

4.8. Розробити комплекс інтегрованих освітніх та виховних заходів, спрямованих на виховання в учнів гігієнічних навичок та принципів здорового способу життя, привчаючи здобувачів освіти до здорового харчування, фізичної активності, безпечної комунікації; впровадження профілактичних заходів для запобігання вживанню учнями тютюну, алкоголю, наркотичних засобів, інших речовин із психоактивною дією, а також забезпечення унеможливлення їх поширення та вживання в закладі освіти та на прилеглих територіях.

4.9. Створити кодекс корпоративної етики для закладу освіти, який буде визначати норми поведінки вчителів та здобувачів освіти.

5. Налагодити педагогічне партнерство в початковій школі.

Цей напрям управлінської діяльності передбачає налагодження партнерства на усіх рівнях між усіма учасниками освітнього процесу закладу освіти та представлення напрямів роботи у відкритому інформаційному

просторі. Важливо враховувати різні аспекти для взаємодії: освітні, методичні, інформаційні тощо.

Організаційно-аналітична робота:

5.1. Проаналізувати та спланувати форми роботи з батьками здобувачів освіти на основі запропонованих в системі управлінських впливів.

5.2. Забезпечити науково-методичний супровід діяльності в ЗО за програмними комплексами електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning) різної спрямованості, у тому числі організації та управління навчанням, які представила у своїй дослідниця Н. Заєць [50, с. 229]:

- LMS (Learning Management Systems), серед них – Moodle, Blackboard, CCNet, Claroline та ін., які об'єднують у собі інструменти адміністрування, комунікацій, оцінки знань, розробки навчальних курсів;

- Платформа Webex: якість відео і звуку, а також зручний інтерфейс платформи дозволяють перевести освітній процес на нові організаційні умови. Web-застосунок Edmodo – спеціальний сервіс в мережі, побудований за принципом соціальних освітніх мереж. Google Classroom – безкоштовний веб-сервіс, створений Google для закладів освіти. Zoom – найдоступніший і найвідоміший за стосунок для проведення веб-конференцій. Facebook Messenger дозволяє проводити онлайн-зустріч в соціальній мережі Facebook;

- Classtime – платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє вести аналітику освітнього процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу;

- для перевірки знань та оцінювання ефективними є інтерактивні форми контролю та взаємоконтролю, створені за допомогою платформ «Kahoot», «Easy Test Maker», «ClassMarker» тощо.

- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації за допомогою інтерактивних онлайн-дошок (IDroo, Conceptboard, Groupboard, NoteBookCast, Drawchat, Limnu, Ziteboard; Padlet, Twiddla-онлайн, Miro, Awwapp);

– для самостійної творчої роботи можуть стати інструменти відтворення для цифрової креативності здобувачів: створення карт понять (<https://www.mindmeister.com>); коміксів (<https://www.storyboardthat.com>); блогів (<https://www.blogger.com>); програм (<https://scratch.mit.edu>); інфографіки (<https://www.canva.com>); анотованих зображень (<https://www.thinking.com>); флеш-карт, ментальних карт тощо.

5.3. Створити відкриту систему контролю за діяльністю ЗО щодо налагодження педагогічного партнерства (створення електронних журналу та щоденників, розміщення та оприлюднення інформації для здобувачів освіти та їх батьків на сайті ЗО) [24].

5.4. Забезпечити творчу атмосферу для налагодження педагогічного партнерства між учасниками освітнього процесу, заохочення до новаторства (організація круглих столів для обговорення педагогічних питань та обміну досвідом тощо)

Інформаційна робота:

5.5. Ознайомити вчителів з проєктом виховного плану закладу освіти, який включає календар подій щодо взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу

5.6. Оприлюднити календар подій, який включає різні форми взаємодії з учасниками освітнього процесу на сайті закладу освіти.

5.7. Ознайомити учасників освітнього процесу із видами програмних комплексів електронного навчання (e-learning) та мобільного навчання (m-learning) різної спрямованості, які використовуються в ЗО.

Методична робота:

5.8. Провести засідання педагогічної ради щодо остаточного обговорення, узгодження та затвердження форм роботи з батьками, які зазначені в системі управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів.

5.9. Налагодити партнерство територіального, регіонального,

всеекранського рвня мж учителями, активзувати методичну взаємодю [5].

6. Органзувати психологчну пдтримку й адаптацю вчителв, здобувачв освiти, батькв пд час впровадження системи управлнських впливв. Цей напрямок управлнської дiяльностi включає у себе розумiння того, що педагогiчне партнерство формується в емоцiйно безпечному освiтньому середовищi та реалiзується з урахуванням вiкових особливостей, фiзичного, психiчного та iнтелектуального розвитку дiтей, а також iхнiх iндивiдуальних освiтнiх потреб; враховує соцiальний паспорт сiм'ї, рiвень освiти та знань батькв.

Органiзацiйно-аналiтична робота:

6.1. Створити команду психологчного супроводу, яка включає психолога, соцiального педагога, психолога ЦПР ПП, психологв з рiзних партнерських органiзацiй).

6.2. Започаткувати та органзувати виконання заходв у закладi освiти, спрямованих на надання психосоцiальної пдтримки пд час адаптацiї суб'єктв освiтнього процесу пд час запровадження системи управлнських впливв на розвиток педагогiчного партнерства вчителв (тренiнги, консультацiї психолога, воркшопи тощо) [5].

6.3. Створити умови для навчання вчителв у питаннях надання учням психосоцiальної пдтримки, у питаннях вибору рiзних стратегiй для подолання стресу та розвитку стресостiйкостi учнв; також питання врахування особливостей спiвпрацi з дiтьми рiзного вiку; оволодiння сучасними психологiчними методиками управлiння класом.

6.4. Органзувати систему заходв для збереження психологчного здоров'я вчителв та профiлактику вигорання на роботi; створити умови для зменшення психологчного навантаження учасникв освiтнього процесу.

6.5. Органзувати кiмнати вiдпочинку для педагогiчних працiвникв.

6.6. Провести навчання вчителв та батькв учнв щодо виявлення та реагування на психосоцiальнi потреби дiтей [5].

6.7. Знати реальнi досягнення вчителв, надбанi через ретельну систему

зворотного зв'язку (спостереження за професійною діяльністю, оцінка якості виконання функціональних обов'язків: рецензування та аналіз сертифікатів, нагород, відзнак, подяк, отриманих суб'єктами діяльності; аналіз портфоліо, публікацій, методичних розробок та узагальнення досвіду роботи; аналіз матеріалів, що підтверджують участь та результати педагогічної діяльності) [24].

Інформаційна робота:

6.8. Повідомити вчителям про те, як забезпечити психосоціальну підтримку учням, використовуючи сучасні методи викладання, стратегії подолання стресу, як розвивати стресостійкість у дітей та проінформувати про актуальні методики управління класом.

6.9. Підготувати інформаційні матеріали про методи збереження психологічного здоров'я для усіх учасників освітнього процесу.

6.10. Інформувати вчителів, батьків про те, як виявляти та реагувати на психосоціальні потреби учнів.

Методична робота:

6.11. Організувати психологічний супровід впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи (планування та реалізація індивідуальних консультацій та бесід для емоційної підтримки, пошуку ресурсів та мотивації, вирішення внутрішніх та зовнішніх анти інноваційних бар'єрів, проведення групових консультації, а також бесід тематичного характеру з метою вирішення актуальних проблем психічного розвитку дітей та соціальної комунікації в класі, організація та проведення тематичних та практичних семінарів, тренінгів з підвищення рівня компетентності педагогічного партнерства) [24].

6.12. Розробити методичні рекомендації з підготовки педагогів до змін, впровадження інновацій та роботи в команді.

6.13. Організувати та провести методичні заходи щодо психологічного супроводу та підтримки в закладах освіти, запровадження ефективного механізму взаємодії освітніх установ та системою охорони здоров'я для

збереження психічного здоров'я дітей [123].

7. Проаналізувати і провести корекцію впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи є процесом, що вимагає неперервного відстеження та оцінки на всіх рівнях управління закладом освіти. Планування та аналіз процесу управління розвитком педагогічного партнерства дає можливість підвищити ефективність прийняття управлінських рішень та залучити до розвитку педагогічного партнерства усіх учасників освітнього процесу.

Організаційно-аналітична робота:

7.1. Провести моніторинг ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

7.2. Визначити труднощі, які виникли у впровадженні.

7.3. Окреслити методи коригування виявлених недоліків за всіма визначеними показниками.

Інформаційна робота:

7.4. Підготувати аналітичну довідку щодо результатів моніторингу ефективності впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи та представити її на педагогічній раді.

Методична робота:

7.5. Здійснити рефлексію для перспектив подальших наукових розвідок та узагальнити досвід роботи щодо впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Таким чином, врахування розроблених методичних рекомендацій щодо

практичного впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи сприятиме позитивній динаміці розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Висновки до третього розділу

Третій розділ описує експериментальну перевірку системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Педагогічний експеримент проводився в період семи років (2017–2023 рр.). Експериментальне дослідження передбачало комплексний експеримент, в якому були присутні такі етапи, як *концептуально-пошуковий, констатувальний, формувальний, аналітико-узагальнюючий*. Мета педагогічного експерименту полягала у перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов та розробленої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Завдання експерименту полягали в наступному: сформувати контрольні та експериментальні групи учасників експерименту; визначити критерії та показники оцінювання рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; розробити інструментарій для визначення динаміки розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; простежити динаміку показників рівня розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ; здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних, узагальнити результати дослідження та на їх підставі здійснити оцінювання ефективності системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Результати експериментального дослідження визначають рівень розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової

школи та констатовано збільшення високого рівня ЕГ (7,2 %) у порівнянні з КГ (1,7 %), за достатнім рівнем ЕГ(7,2 %) у порівнянні з КГ (0,4 %), відповідно зменшилася кількість здобувачів освіти із низьким рівнем в ЕГ (на 2,9 %) у порівнянні з КГ (на 2,3 %).

Відмінності між рівнями сформованості критеріїв розвитку педагогічного партнерства, що виявлені в розподілі вчителів експериментальної групи, порівняно з розподілом контрольної групи, дозволяють прийти до висновку щодо ефективності та доцільності запропонованої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

За результатами експериментальної апробації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи розроблено методичні рекомендації щодо практичного запровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Результати експериментальних досліджень відображено в авторських публікаціях [162; 166].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розкрито та описано теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, яка дала підстави для обґрунтування відповідних висновків:

1. У дослідженні охарактеризовано сутність поняття педагогічного партнерства. Уточнено та конкретизоване поняття «педагогічне партнерство», під яким ми розуміємо систему взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу (якими, на нашу думку є управлінці освіти – вчителі – учні – батьки), і яка реалізується на принципах партнерства, чітко окреслених в Концепції НУШ (повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства).

На основі дослідження сутності педагогічного партнерства розроблено авторську модель педагогічного партнерства з урахуванням його різнорівневої чотирьохсуб'єктності, де основними суб'єктами освітнього процесу є управлінці в сфері освіти – вчителі – учні – батьки. Розкрито її компонентний склад та зв'язки між ними (в єдності її складових) через такі структурні елементи педагогічного партнерства: *мотив* педагогічного партнерства – внутрішня спонука, що стимулює вчителя до рівноправного, добровільного та відповідального партнерства; *мета* педагогічного партнерства – розвиток особистості учня як суб'єкта життя, навчання, професійного зростання; *зміст* педагогічного партнерства – створення особистісної, індивідуальної траєкторії розвитку особистості, акцентуючи на демократичному та гуманному ставленні, на забезпеченні прав учнів на свободу вибору, гідність, повагу, право бути самим собою; *способи* педагогічного партнерства – перехід від консервативного, монологічного, насильницького типу спілкування, феноменологія якого представлена маніпулятивним стилем (вимоги та

заборони, критика та похвала, покарання та заохочення, нотації та моралі), – до захоплюючого діалогічного, новаторського між вчителем, учнями та батьками; завдяки *засобам* педагогічного партнерства вчитель може допомогти учням зайняти активну освітньо-виховну позицію, залучити їх до процесів творення самих себе, а розрізняють різні види засобів, серед яких: особистість вчителя, матеріальні та технічні засоби, організація освітнього середовища та організаційні форми та самі відносини між вчителем і учнями, вчителем і батьками, відносини в педагогічному та учнівському колективах; *результат* партнерства – прояв ініціативності, відповідальності, свідомості та творчості учня.

Розроблено та обґрунтовано полісуб'єктну різнорівневу модель педагогічного партнерства, яка описана на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти). Зокрема: перший суб'єкт – управлінці в сфері освіти представлені на заявлених рівнях таким чином: на особистісному рівні – директор закладу освіти; на колективному рівні – адміністрація закладу (заступники директора закладу освіти з навчальної, наукової, виховної, господарської діяльності); на суспільному рівні – керівні органи освіти (управління/відділ освіти). Другий суб'єкт – вчителі представлені так: особистість вчителя; педагогічний колектив, асистенти вчителя, залучені фахівці; професійні спільноти вчителів, методичні/творчі об'єднання/спільноти. Третій суб'єкт – учні, які представлені у полісуб'єктній різнорівневій моделі педагогічного партнерства так: особистість учня; колектив класу; учнівське самоврядування закладу освіти. Четвертий суб'єкт педагогічного партнерства – батьки: батьки, опікуни або піклувальники; батьківський комітет, колектив; батьківські спільноти/об'єднання. Таким чином, така різнорівнева суб'єктність педагогічного партнерства сприяє повнішому його усвідомленню та допомагає керувати його розвитком у закладі освіти.

Запропоновано авторське визначення поняття «управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи», під яким ми розуміємо систему керівних впливів на процес налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях на принципах партнерства, що реалізується у методичній роботі школи і є важливим її напрямом.

2. Розроблена та апробована авторська методика діагностики стану управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи. Після аналізу емпіричних даних та під час бесід з учасниками експерименту ми прийшли до висновку, що для ефективного впровадження педагогічного партнерства у роботу вчителів початкової школи заважають: перевтома, проблеми у роботі з батьками і поодинокі відповіді про проблеми у роботі з учнями та адміністрацією. Виявлені проблеми збігаються із чотирьохсуб'єктністю педагогічного партнерства: проблема перевтоми – відповідає вектору особистості вчителя; труднощі у роботі з батьками – відповідає вектору батьки учнів; відповіді щодо труднощів і непорозуміння з адміністрацією – відповідає вектору управлінці в сфері освіти і виявлені поодинокі заявки про наявність проблем з учнями – вектору учні.

3. Визначено й науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між основними суб'єктами освітнього процесу в умовах методичної роботи ПШ, а саме: поетапність управлінських впливів, що охоплює п'ять етапів: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольо-регулятивний; випереджальний характер управлінських впливів задля усунення проблем в реалізації педагогічного партнерства або антипроблемність; поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління.

4. Теоретично обґрунтовано і охарактеризовано рівні розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової

школи: *низький*, що характеризується наявністю елементарного розуміння про основи налагодження партнерських взаємин з усіма суб'єктами освітнього процесу, *середній* – наявністю знань про окремі механізми та закономірності налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями в освітньому процесі *достатній* – наявністю знань щодо основних засобів та етапів формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнями, основних ролей вчителя у професійній діяльності *та високий*, що характеризується тим, що вчитель швидко налагоджує продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, створює можливості для їх творчої самореалізації.

5. Розроблено та експериментально перевірено систему управлінських впливів на реалізацію розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, яка втілюється у закладах освіти в єдності складників поетапності, антипроблемності і різнорівневості. Перший складник системи управлінських впливів передбачає здійснення таких її етапів, які розроблені згідно із загальноприйнятими функціями управління: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольнорегулятивний, що забезпечують реалізацію поетапності педагогічних впливів як першої умови. Другий важливий складник системи управлінських впливів – комплекс управлінських заходів на попередження та усунення виявлених проблем або антипроблемність, що допомагає повністю реалізувати чотирьохвекторність системи педагогічного партнерства, а саме: перевтома та перенавантаження вчителів (вектор вчителі), попередження багатьох проблем та конфліктних ситуацій з батьками (вектор батьки), учнями (вектор учні), адміністрацією (вектор управлінці освітою). У другому складнику розроблено та описано залучення батьків до плідної співпраці через проходження певних етапів, а саме: перший етап – діагностичний, другий етап – стратегічний, третій етап – концептуальний, четвертий етап – діяльнісний (в якому представлені різні форми співпраці з батьками за групами: наочно-інформаційні або наочно-

письмові, колективні або групові, індивідуальні), п'ятий етап – аналітичний. Третій важливий складник системи управлінських впливів – поєднання індивідуального та колективного характеру або різнорівневе управління. Саме цей складник забезпечує реалізацію різнорівневості системи педагогічного партнерства на різних рівнях її представленості: індивідуальному, колективному і суспільному (через спільноти).

Описано педагогічний експеримент дослідження управління розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи, який проводився в період семи років (2017–2023 рр.). Дослідницько-експериментальна містить комплексний експеримент, який поєднав у собі концептуально-пошуковий, констатувальний, формувальний, аналітико-узагальнюючий етапи. Основою для здійснення оперативної і об'єктивної діагностики позитивної динаміки за критеріями суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, залучення батьків на засадах партнерства, командної роботи у колективі, взаємодія з управлінцями в сфері освіти, було використано діагностичний інструментарій педагогічного експерименту, який включає авторські анкети та опитувальник, що дозволили обґрунтовано обрати орієнтири розвитку педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи ПШ. Результати експериментального дослідження показали збільшення високого рівня ЕГ (7,2 %) у порівнянні з КГ (1,7 %), за достатнім рівнем ЕГ (7,2 %) у порівнянні з КГ (0,4 %), відповідно зменшилася кількість здобувачів освіти із низьким рівнем у ЕГ (на 2,9 %) у порівнянні з КГ (на 2,3 %). Виявлені відмінності між рівнями сформованості критеріїв розвитку педагогічного партнерства у вчителів експериментальної групи порівняно з розподілом контрольної групи дозволяють зробити висновок про ефективність та доцільність використання запропонованої системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства в умовах методичної роботи початкової школи.

6. За результатами експериментальної апробації системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи розроблено методичні рекомендації щодо практичного запровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Дисертаційне дослідження не охоплює всіх аспектів заявленої проблеми. Для подальших досліджень потрібно розглянути проблему удосконалення шляхів управління розвитком педагогічного партнерства вчителів в умовах методичної роботи закладу освіти у кризових ситуаціях країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 25.07. 2023).
2. Апрелева І. В. Соціально-педагогічне партнерство в освіті – сутність, основні ідеї. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. Вип. 51. С. 7–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2021_51_3 (дата звернення: 25.05. 2023)
3. Артемова В. *Історія педагогіки України* : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
4. Астахова М. С. Партнерство учасників освітнього процесу щодо створення безпечного освітнього середовища. *Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2022. С. 16–19.
5. Афанасьєва Т. А., Кравченко Т. В. Управління закладом освіти в умовах реалізації Концепції «НУШ». *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2021/2022 навчальному році* : метод. рек.: у 3-х ч. / відп. ред. О. Варецька; упоряд. Т. Верозубова; тех. ред. О. Тонне; ДОН ЗОДА, КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя : СТАТУС, 2021. Ч. I. С. 10–17. URL: <https://znayshov.com/FR/16167/714-41-57.pdf> (дата звернення: 20.08. 2023)
6. Бахмат Н. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрового освітнього середовища. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 6(6). С. 89–100.
7. Бадюк І. М., Яшкова А. М., Толстікова Н. Є. Упровадження та перспективи концепції Нової української школи в освітньому процесі Одеської загальноосвітньої школи № 55. *Управління школою*. 2018. № 25/27. С. 80–84.

8. Баришовець Н. Організація управлінської діяльності щодо формування ключових компетентностей учнів за умов розбудови Нової української школи. *Управління школою*. 2019. № 1/3. С. 43–54.

9. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5–10.

10. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання* : наук.-метод. посібник. Київ, 1998. 204 с.

11. Бирка М. *Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті* : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.

12. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 47–52.

13. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції в результаті початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 2–4.

14. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 171. С. 34–39.

15. Білозерська С. Психічне здоров'я педагога як умова ефективної професійної діяльності. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упоряд. Н. М. Бамбурак. Львів, 2017. С. 33–39.

16. Богосвятська А. М., Кудрик Л. Сучасний урок у Новій українській школі. Спроба рефлексії. *Зарубіжна література в школах України*. 2018. № 9. С. 6–10.

17. Бойко А. М. *Виховання людини: нове і вічне* : методолого-теорет. і практ. коментар, ст., виступи, рец. Полтава : Техсервіс, 2006. 568 с.

18.Боровська О., Стаценко Н. Готовність дитини до НУШ: важливі аспекти. *Вихователь-методист дошкільного навчального закладу*. 2019. № 1. С. 37–42.

19.Бурлака О. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Вплив стресу «гібридної» війни на психічне та фізичне здоров'я вчителів. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_3 (дата звернення: 15.03.2023).

20.Василенко Н. В. Нова українська школа: методичний консиліум. *Управління школою*. 2018. № 7–9. С. 24–33.

21.Васильченко Л. В., Гришина І. В. *Професійна компетентність керівника школи*. Харків : Вид. Група «Основа», 2006. 208 с.

22.*Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

23.*Великий тлумачний словник української мови* / упоряд. Т. В. Ковальова. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.

24.Віролайн О. В. *Управління закладом загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011*. Київ, 2023.

25.Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 3–6.

26.Вишневський О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки* : посіб. для студентів ВНЗ. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.

27.Водолазька Т. В. Вчителі як творці освітнього середовища Нової української школи. *Управління школою*. 2019. № 1/3. С. 73–77.

28.Волкова Н. П. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ, 2001. С. 220–223.

29.Волкова Я. Досвід Фінляндії в організації співпраці школи і батьків учнів: перспективи використання в Україні. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 156–159 .

30.Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10. С. 63–68.

31.Ворожбіт-Горбатюк В. В., Борисенко Н. О. Конструктивне освітнє середовище у контексті сучасних новацій у вищих навчальних закладах. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 43. С. 5–15.

32.Втома на роботі і безпека праці. Профспілка працівників освіти і науки України. URL: <https://pon.org.ua/novyny/6053-vtoma-na-robot-bezpeka-prac.html> (дата звернення: 08.03.2023).

33.Гегель Г. *Феноменологія духу* / пер. з нім. П. Таращук; наук. ред. пер. Ю. Кушаков. Київ : Основи, 2004. 548 с.

34.Гершунский Б. С. *Философия образования* : учеб. пособ. для студ. высших и средних пед. учеб. заведений. Москва : Москов. психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

35.Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження* : методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

36.Горбань О., Бахрушин В. *Основи теорії систем і системного аналізу*. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. 204 с.

37.Гордіюк Н. Інтерактивна школа сучасного вчителя. Методичне забезпечення реформування освіти : підготовка вчителя початкових класів для Нової української школи. *Методист*. 2018. № 10. С. 54–59.

38.Гусева О. С. Соціокультурна компетентність як важлива складова професіоналізму майбутнього вчителя фізики. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 210–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_2_31 (date of access 20.10.2023).

39.Десятов Т. М., Коберник О. М., Тевлін Б. Л., Чепурна Н. М. *Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом*. Харків : «Основа», 2004. 240 с.

40.Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 18 с.

41. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції НУШ. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnikiv-do-realizatsiyi-Kontseptsii-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli_2019.pdf (дата звернення 24.08.2023).

42. Дубяга А., Золотар О. *Методичний путівник класного керівника Нової української школи* / ред. А. Дубяга. Краматорськ : Від. інформ.-вид. діяльності, 2021. 42 с.

43. *Економічний словник-довідник* / за ред. С. В. Мочерного. Київ : Феміна, 1995. 368 с.

44. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

45. Єльнікова Г. В. Новий погляд на правління загальною середньою освітою. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3/4. С. 28–30.

46. Єпіхіна М. А. Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1(2). С. 226–234.

47. Єрмоленко А. Теорія поколінь в освіті. Актуалізація Концепції Нової української школи в контексті надбань теорії поколінь. *Методист*. 2018. № 6. С. 72–79.

48. Жданенко С. Б. *Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.03*. Харків, 2003. 16 с.

49. Жерносек І. *Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти* : монографія. Київ, 2000. 124 с.

50. Заєць Н. Ю. *Формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в умовах магістратури* : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2022.

- 51.Зязюн І. Аналіз педагогічної дії у площині самовизначення вчителя. *Креативна педагогіка*. 2012. № 6. С. 11–18.
- 52.Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. *Педагогічна майстерність* : підручник / ред. І. А. Зязюн. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
- 53.Іванець Н. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4. С. 88–93.
- 54.Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1/2. С. 12–21.
- 55.Калініна Л., Онаць О. Нова українська школа: базовий стандарт професійної діяльності керівника. *Директор школи*. 2018. № 21/22. С. 25–31.
- 56.Калошин В. Ф. *Співробітництво – головна стратегія виховання, або як зробити виховання ефективним*. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 144 с.
- 57.Калько І. В. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21(1). С. 33–36.
- 58.Канадська система освіти. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/kanadskaya_sistema_obrazovaniya.htm (дата звернення: 05.02.2023).
- 59.Карнаухова А. В. Сутність, структура та зміст підготовки до формування професійної компетентності майбутніх вихователів (на матеріалі змістового модулю «Педагогічне партнерство»). *Молодий вчений*. 2020. № 2(2). С. 400–425. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2020_2\(2\)_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2020_2(2)_50) (дата звернення 24.08.2023).
- 60.Карпенко О. Є., Чепіль М. М. Педагогічне партнерство в закладах дошкільної освіти Польщі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31(2). С. 151–154. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_31\(2\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_31(2)_33) (дата звернення 24.08.2023).

61.Карпова Л. Г. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»*. Харків, 2004. 20 с.

62.Киверялг А. А. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.

63.Кириченко В., Ковганич Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. 2015. № 5/6. С. 28–34.

64.Кириченко М. Соціальна відповідальність в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. № 2. С. 9–13.

65.Кійло О. НУШ: учитель і самоосвітня діяльність учнів. Формування дослідницьких умінь і навичок молодих школярів. *Завуч*. 2018. № 20. С. 4–12.

66.Кірик М., Данилова Л. *Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник*. Львів : Світ, 2019. 136 с.

67.Кічук Н. В. Педагогіка партнерства із сім'єю у контексті сухомлиністики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3(1). С. 75–79.

68.Коваленко І., Бідюк П., Гожий О. *Вступ до системного аналізу : навч. посібник*. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

69.Коваль Л. В., Петрик К. Ю. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *New Inception*. 2020. № 1. С. 7–13.

70.Ковганич Г., Кириченко В. Виховання в Новій українській школі. *Завуч*. 2018. № 2. С. 4–9.

71.Ковганич Г., Кириченко В. Виховна година в Новій українській школі. Якою їй бути? *Завуч*. 2017. № 2. С. 10–16.

72. Колпаков В. К., Кузьменко О. В. *Адміністративне право України* : підручник. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 544 с.

73. Колтунович Т. А. Симптоми професійного вигорання вихователів дошкільних начальних закладів. *Innovative views of young scientists*. 2015. URL: <https://www.sworld.com.ua/konferm1/380.pdf> (дата звернення: 15.03.2023).

74. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Н. М. Бібік та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

75. *Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі* / О. О. Біла та ін.; наук. ред. Н. В. Кічук. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.

76. *Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавнича дія Плеяди», 2017. 206 с.

77. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 24.08.2023)

78. Корінна Л. Педагогіка партнерства як основа оновленої системи особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи* : матеріали науково-практ. конф., м. Житомир, 15 трав. 2019 р. Житомир, 2019.

79. Коханова О. *Психологія партнерської взаємодії в освіті* : навч.-метод. посібник. Київ : ПП Щербатих О. 2011.

80. Кравченко Т. В. *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи* : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

81. Кравчинська Т. Професіогенез. Професійний розвиток методистів РМК, ММК в умовах впровадження НУШ. *Методист*. 2018. № 2. С. 38–41.

82.Крамаренко О. Мистецтво вдосконалення. Професійна майстерність учителя НУШ. *Методист*. 2019. № 6. С. 40–47.

83.Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. Нова українська школа, 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstvashho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-ushkoli/> (дата звернення: 10.10.21).

84.Криворучко М. В. Нова українська школа: американський досвід – українські перспективи. *Управління школою*. 2019. № 1/3. С. 5–42.

85.Крисюк С. В. *Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.)*. Київ : УПКККО, 1995. 174 с.

86.Кутинець С. Перші кроки до Нової української школи. *Директор школи*. 2017. № 1/2. С. 90–94.

87.Куц О. В. Нова українська школа : педагогічна свобода вчителя, безпечний шкільний простір. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 4. С. 12–16.

88.Лазеба Є. С. Основні функції управління підприємством та їх взаємозв'язок. URL: <https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/4.3/81.pdf> (дата звернення 24.08.2023).

89.Левківський М. В., Пащенко Д. І. *Історія педагогіки* : підручник. Київ : Центр учеб. літ., 2016. 380 с.

90.Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог*. 2002. Т. 1. № 1. С. 4–21.

91.Максимюк С. П. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

92.Мармоза А. Т. *Теорія статистики* : підручник. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : «Центр учбової літ-ри», 2013. 592 с.

93.Маслов В. И. *Система функциональных знаний и умений директора общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*. Киев, 1979. 189 с.

94.Махновець Ю. Організація освітнього середовища в Новій українській школі. Тренінгове заняття. *Методист*. 2018. № 5. С. 32–43.

95. Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упоряд. Н. М. Бамбурак. Львів, 2017. С. 269–271.

96. МОН України ДНУ «Ін-т освітньої аналітики». *Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції НУШ*. 2019. 68 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Doslidzhennya-shhodo-gotovnosti-pedagogichnih-pratsivnikiv-do-realizatsiyi-Kontseptsiyi-Novoyi-ukrayinskoyi-shkoli_2019.pdf (дата звернення 24.11.2023).

97. Мосюра А. І. *Педагогічні умови використання маркетингових технологій в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Київ, 2017.*

98. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1/2(11/12). С. 266–268.

99. Назаренко Г. Демократичні засади становлення Нової української школи. *Рідна школа*. 2017. № 7/8. С. 11–16.

100. Ніколенко Л. Нова українська школа : інтеграційний підхід у початковій загальній освіті. *Початкова освіта*. 2018. № 12. С. 5–7.

101. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини в контексті Нової української школи. *Методист*. 2018. № 6. С. 62–65.

102. *Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2019. 208 s.*

103. Олинець Т. В. Педагогіка партнерства у концепції НУШ та у світлі ідей Івана Огієнка. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Серія: Філологічна*. 2018. Вип. 15. С. 315–320.

104. Олійник Т. І. Педагогіка партнерства – як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Інтеграція як освітня стратегія*

модернізації дошкільної освіти : зб. наук. праць. Хмельницький : ХОШПО, 2019. С. 95–99.

105. Онищук Л. А. Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 47–53.

106. Оніщенко І. В. Нова українська школа – новий зміст освіти. Тренінг. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 22/24. С. 24–27.

107. Оніщенко І. В. Педагогіка партнерства як ключовий компонент Нової української школи. Тренінг. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 22/24. С. 28–32.

108. *Організація освітнього процесу в закладах позашкільної освіти в контексті Нової української школи* : метод. посібник / за заг. ред. Л. В. Тихенко. Суми : ФОП Корощенко О. М., 2018. 249 с.

109. *Основи економічної теорії* : підручник у 2-х кн. / за ред. Ю. В. Ніколенка. Київ : Либідь, 1998. 272 с.

110. Павленко О. О. *Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2005. 40 с.

111. Павлик Н. Психологічне здоров'я, як передумова конструктивного особистісного розвитку педагога. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2020. № 2(5). С. 83–109.

112. Пальшкова І. О. Формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів як складової професійної компетентності. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2009. № 2. С. 26–32.

113. Панченко Л. Масові відкриті курси он-лайн для розвитку педагога Нової української школи. *Методист*. 2018. № 2. С. 59–63.

114. *Педагогічний експеримент* : навч. посіб. для пед. вузів / В. І. Євдокимов та ін. Харків : ТОВ «ОВС», 2001.

115. Петрик К. Ю. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(2). С. 170–173.

116. Пехота О. М. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій* : навч. посібник. Київ : В-во А.С.К., 2003. 240 с.

117. Пехота О. М., Старєва А. М. *Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя* : монографія. 2-ге вид. доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.

118. Підласий І. П. *Продуктивний педагог*. Настільна книга вчителя. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 360 с.

119. Повага до кожного. Учень-вчитель-батьки – як це працює в Канаді. Нова українська школа, 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/povaga-do-kozhnogo-uchen-vchytel-batky-yak-tse-pratsyuye-v-kanadi/> (дата звернення: 05.02.2023).

120. Припотень О. В. *Організаційно-педагогічні умови управління міжнародною проєктною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2021.

121. Прищак М. Д., Лесько О. Й. *Психологія управління в організації* : навч. посібник. Вінниця, 2012. 141 с.

122. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: *Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 року № 2736-20*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 03.08.2023).

123. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі: *Указ Президента України*

від 25 травня 2020 р., №195/2020
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#%20Text> (дата звернення 24.08.2023).

124. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII.
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.10.2023).

125. Просіна О. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. *Методист.* 2018. № 2. С. 68–71.

126. *Професійна орієнтація: теорія і практика, наукові методи* : посіб. для пед. працівників / за ред. О. В. Мельника. Івано-Франківськ : «Тіповіт», 2011. № 2. 279 с.

127. *Професійна освіта: словник* : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Никало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

128. *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня* : за матеріалами Луганського обл. ін-ту післядиплом. пед. освіти / Т. Сорочан та ін. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2013. 524 с.

129. Профстандарт учителя початкових класів, учителя закладу загальної середньої освіти і вчителя початкової освіти.
 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 30.10.2023)

130. Психологія управлінського впливу керівника. Studfiles.
 URL: <https://studfile.net/preview/9081580/page:26/> (дата звернення: 02.11.2023).

131. Пуцов В. Вчити дорослих по-дорослому (особливості навчання дорослих). *Післядипломна освіта в Україні.* 2011. № 2. С. 41–45.

132. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї і школи в умовах НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2018. Вип. 59. С. 279–285.

133. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1/2. С. 3–7.
134. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: <http://www.intellect-invest.org.ua> (дата звернення 21.10.2022)
135. Сесик О. О. Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули нової школи. *Класному керівнику. Усе для роботи*. 2017. № 6. С. 5–7.
136. Сидоренко В. Концепти Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. № 5. С. 4–17.
137. Сидоренко В. Методична діяльність у суспільстві, яке навчається: виклики, проблеми, перспективи розвитку. *Методист*. 2018. № 2. С. 14–26.
138. Сидоренко В. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної й неформальної освіти. Презентація збірника спецкурсів. *Методист*. 2018. № 6. С. 17–23.
139. Синявський В., Сергєєнкова О. *Психологічний словник* / ред. Н. Побірченко. Київ : МОН України, 2007. 327 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення: 02.11.2023).
140. Сисоєва С. О. *Інтерактивні технології навчання дорослих* : навч.-метод. посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
141. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*. 2006. № 14. С. 2–9.
142. Ситник О. І. Оцінна діяльність учителя за умов Нової української школи. *Управління школою*. 2019. № 19/21. С. 13–16.
143. Сіданіч І. Л. *Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи* : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2021.
144. Сіданіч І. Л. *Як зробити батьків і дітей щасливими?*. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.

145. *Словник української мови*: в 11 т. Т. 10. Т–Ф / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1979. 658 с.
146. *Словник-довідник з професійної педагогіки* / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
147. *Словник-довідник*. URL: <https://www.slovnyk.ua> (дата звернення 15.10.2022)
148. Смалюк М. На допомогу вчителю НУШ. Ранкові зустрічі та підсумки дня. *Початкова освіта*. 2018. № 17. С. 7–26.
149. Смолюк А. І. *Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2017.
150. Сорочан Т. Підготовка вчителів до реалізації Концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. № 6. С. 4–9.
151. Сорочан Т. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. *Методист*. 2018. № 2. С. 4–7.
152. Сорочан Т. Учитель Нової школи. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. *Управління освітою*. 2018. № 3. С. 20–27.
153. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». URL: http://lib.iitta.gov.ua/710731/1/Сорочан_МЕТОДИСТ_05.pdf.
154. Староста В. *Педагогічні дослідження* : метод. матеріали для практичних занять та самостійної роботи студентів. Ужгород : Вид-во «ФОП Сабов А.М.», 2019. 32 с.
155. Стасенко В. Г., Фоменко О. А., Волканова В. В. Крокуємо від традиційної школи до НУШ (тезаурус). *Управління школою*. 2018. № 31/33. С. 2–43.

156. Стасюк В. Д. *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 280 с.

157. Стельмахович М. *Українське родинознавство*. Івано-Франківськ, 1994. 55 с.

158. Стешиц І. В. Готовність вчителів до змін в умовах реалізації засад педагогіки партнерства. *Школа синергії і духовності: нові виклики, тренди і можливості* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. онлайн конф., м. Київ, 7 жовт. 2022 р. Київ, 2022.

159. Стешиц І. В. Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу в умовах реалізації педагогіки партнерства і сухомлиністики. *Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану* : матеріали IV Всеукр. наук.-метод. семінару 24 листоп. 2022 р., м. Київ-Бориспіль. Київ-Бориспіль : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2022, С. 115–119. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp> (дата звертання 20.10.2023).

160. Стешиц І. В. Емоційна безпека учасників освітнього процесу в умовах реалізації педагогіки партнерства. *Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди* : матеріали III наук.-практ. конф., м. Київ, 10–11 листоп. 2022 р. Київ-Житомир : НАПН України ДЗВО «Університет менеджменту освіти», ЖДУ ім. І. Франка, 2022. С. 178–181.

161. Стешиц І. В. Компетентність педагогічного партнерства як ключовий компонент Нової української школи. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дікірх (Люксембург), 07 серп. 2022 р. Київ : Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. С. 214–218.

162. Стешиц І. В. Методичні рекомендації щодо управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової

школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2023. № 94.

163. Стешиц І. В. Педагогіка партнерства в закладах освіти як засіб подолання кризових станів. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації*: матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 1 листоп. 2022 р. Київ: Міленіум, 2022. С. 141–145.

164. Стешиц І. В. Педагогічне партнерство і духовно-моральне виховання учнів. *Початкова освіта в Україні: реалії та перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 22 листоп. 2023 р.

165. Стешиц І. В. Педагогічне партнерство як ключова компетентність вчителів-початківців Нової української школи. *Наукові інновації та передові технології.* 2022. №8(10). С. 145–155. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/2197/2198> (дата звертання 20.10.2023).

166. Стешиц І. В. Педагогічні умови управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації*: матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Буча, 17 трав. 2023 р.

167. Стешиц І. В. Система педагогічного партнерства в українській шкільній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2023. № 92. С. 141–146. URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/92/part_1/29.pdf (дата звертання 20.10.2023).

168. Стешиц І. В. Психологічний аспект педагогічного партнерства в контексті Нової української школи. *Габітус.* 2023. № 49. С. 211–217. URL: <http://habitus.od.ua/49-2023> (дата звертання 20.10.2023).

169. Стешиц І. В. Принципи педагогіки партнерства в дії – ключ до конструктивної співпраці вчитель – учні – батьки. *Вісник післядипломної*

освіти. Серія «Педагогічні науки». 2022. Вип. 22(51). С. 137–139.
 URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/22_51_2023/pedagog/Bulletin_22_51_Pedagogika_Steshyts.pdf (дата звертання 20.10.2023).

170. Сухомлинський В. О. *Методика виховання колективу*. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. 687 с.

171. Сухомлинський В. О. *Павлівська середня школа*. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 7–390.

172. Сухомлинський В. О. *Статті. Батьківська педагогіка*. Вибрані твори: BST. Ред. кол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Рад. шк. 1976–1977, Т. 5.

173. Сухомлинський В. О. *Сто порад учителеві*. Київ : Рад. шк., 1988. 310 с.

174. Сухомлинський В. О. *Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості*. Київ : Рад. шк., 1977. С. 377.

175. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 543; 638.

176. Сухомлинський В. О. *Учитель і діти*. Вибрані твори : у 5 т. Київ, 1977. Т. 5. С. 195–202.

177. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. *Методологія педагогічного дослідження* : навч. посібник. Київ : Центр учбової літ-ри, 2013. 440 с.

178. Теличко Н. В. Професійна компетентність як базова основа педагогічної майстерності вчителя початкових класів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(1). С. 376–383.

179. Терещенко Т. Педагогічне партнерство школи та сім'ї як чинник оптимізації музичного виховання дітей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 12(1). С. 235–240.

180. Тесленко С. Педагогіка партнерства у національно-патріотичному вихованні дитини старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2020. Вип. 49. С. 135–141.

181. Ткаченко А. Неметодичні рекомендації, або Чому НУШ – не вирок. *Школа*. 2019. № 5. С. 50–53.
182. Токар О. НУШ: за новим стандартом. *Завуч*. 2018. № 15. С. 4–6.
183. Трамбицька Н. НУШ: пізнавальне, навчальне та ігрове спілкування. Урок літературного читання. *Завуч*. 2018. № 9. С. 28–33.
184. Участь батьків в освіті дитини: аналіз світового досвіду. Департамент освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради, 2017. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2017/11/13/analitica.pdf> (дата звернення: 05.02.2023).
185. Фарухшина М. Інструменти педагогічного маркетингу в професійній діяльності педагога Нової української школи. *Методист*. 2018. № 6. С. 37–41.
186. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50–54.
187. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. *Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. посібник*. Київ : Генеза, 2019. 64 с.
188. *Філософський енциклопедичний словник*. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. Вип. VI. 742 с.
189. Фіцула М. М. *Педагогіка* : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ : Вид. Центр «Академія», 2001. 528 с.
190. Фокшек А. Професійна компетентність як складова підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктного управління. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 214–219.
191. Хаблак Г. Новій українській школі бути! Компетентнісний підхід як основа якості змісту освітнього процесу. *Директор школи*. 2018. № 17/18. С. 64–81.
192. Хміль Ф. І. *Менеджмент* : підручник. Київ : Вища шк., 1955. 351 с.

193. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 66–74.
194. *Хрестоматія з історії педагогіки* : в 2-х т. / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А. В. Троцько. Харків : ХНАДУ, 2011. Т. 1. Т. 2.
195. Хто керує школами та освітнім процесом у Канаді? Українська галицька партія, 2016. URL: <https://uhp.org.ua/yak-upravlyayut-shkolamy-ta-osvitnim-protsesom-u-kanadi/> (дата звернення: 05.02.2023).
196. Цицюра С. М. Ключові компетентності Нової української школи. Семінар-практикум. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 25/26. С. 14–33.
197. Цісар Н. Нова українська школа: чого ми прагнемо? *Завуч*. 2018. № 6. С. 4–8.
198. Цюпак І. М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи* : зб. матеріалів Всеукр. з міжнар. участю наук.-практ. конф. Херсон : ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 51–53.
199. Чаговець А. Педагогіка партнерства: як успішно взаємодіяти з сім'єю молодшого школяра. *Молодь і ринок*. 2020. № 6/7. С. 62–66.
200. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1(2). С. 287–294.
201. Черепіна Н. Учителі Нової школи. Якими вони повинні бути? *Хімія*. 2017. № 10. С. 13–17.
202. Шабаєва Л. М. Нова українська школа: філософські основи обґрунтування. *Гілея: наук. вісник*. 2017. Вип. 125. С. 49–352.

203. Шабала Ю. А. *Професійний розвиток учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти : дис.... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011*. Київ, 2022.

204. Шапар В. Б. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

205. Швець Т. Шкільна освіта Фінляндії: таємниці успіху. *Osvitaua.com*, 2017. URL: <https://osvitaua.com/2017/07/58700/?v=3943d8795e03> (дата звернення: 05.02.2023).

206. Швець Я. Професійна самосвідомість педагога НУШ у системі формальної та неформальної освіти. *Методист*. 2019. № 2. С. 5–9.

207. Шестакова Т. В. Самоменеджмент як механізм самовдосконалення учителя початкових класів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2019. № 2. С. 152–160.

208. Шестакова Т. В. Функціональний склад професійного самоменеджменту вчителя початкових класів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 1(76). I квартал. С. 19–25.

209. Як проходять батьківські збори в різних країнах. *Освіторія*, 2017. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-prohodyat-batkivski-zbory-u-riznyh-krayinah/> (дата звернення: 05.02.2023).

210. Яким має бути ідеальний учитель на думку батьків та самих педагогів – опитування. Нова Українська школа. 2021. URL: <https://nus.org.ua/news/yakym-maye-buty-idealnyj-uchytel-na-dumku-batkiv-ta-samyh-pedagogiv-opytuvannya/>. (дата звернення: 03.04.2023).

211. Янковська І.М., Подусевська О.С. Формування умінь колективної творчої співпраці молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. № 31. С. 173–179.

212. Яркіна Н. М. Управління підприємством як економічна категорія (теоретичні аспекти). *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2014. № 1. С. 130–136.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drep_2014_1_26

213. Яров Т. К. Педагогіка партнерства: успішна взаємодія школи та сім'ї. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 1. С. 177–180.

214. Ястребова В. НУШ: від школознавства до менеджменту. *Завуч*. 2019. № 8. С. 12–19.

215. Avalos B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2011. No. 27(1). P. 10–20.

216. Ball D. L., Cohen D. K. Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. Teaching as the learning profession. *Handbook of policy and practice*; eds. L. Darling Hammond, G. Sykes. San Francisco: JosseyBass, 1999. P. 3–32.

217. Beach Hannah and Strijack Tamara Neufeld. Reclaiming Our Students. Why Children Are More Anxious, Aggressive, and Shut Down Than Ever – and What We Can Do about It, 2021. P. 113– 245.

218. Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / ed. by W. Houston, R. Howsman. *Science Reaseach Association*. Chicago, 1972. Vol. 10. 182 p.

219. Day C. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London : Falmer Press, 1999. 239 p.

220. Designing Professional Development That Works / B. F. Birman et al. *Educational Leadership*. 2000. No. 57. P. 28–33.

221. Desimone L. M., Garet M. S. Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*. 2015. No. 7. P. 252–263.

222. Elmore R. F. Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education. Washington DC : Albert Shanker Institute, 2002. 40 p.

223. Gordon W. J. J. *Sinectics: The Development of Creative Capacity*. New York, 1961. 180 c.

224. Hawley W. D., Valli L. The essentials of effective professional development: a new consensus. *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice*. San Francisco, 1999. P. 127–150.

225. Kartashova L. A., Bakhmat N. V. Professional and pedagogical education of the primary school teachers: the European Union countries experience. *Modern achievements of science and education: XII International Conference*. Israel, Netanya, September 17–24, 2017. Netanya. P. 106–110.

226. Koval T., Hryhorenko V., Sebalo L., Sevastiuk M., Teletska L., Yankovska I. Training Future Primary School Teachers for Purposes of the New Ukrainian School in the Postmodern Era. *Postmodern Openings*. 2022. 13(3). P. 41–55.

227. Kuhl J. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo : Springer-Verlag, 1983. 354 p.

228. Nikulochkina, O., Teslenko, T., Kokhanko, O., Sevastiuk, M., Yankovska, I., & Teletska, L. Neuro-Pedagogical Aspects of Forming the Professional Competence of Elementary School Teachers and Their Interaction with Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2022. 14 (4Sup1). P. 128–154.

229. Steshyts I. Pedagogy of partnership in the context of interaction between teacher and parents: Finland, Canada, Ukraine. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2023. No. 102, P. 20–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7642750> (date of access 20.10.2023).

230. Wilkinson Bruce. *The 7 laws of the learner*. Textbook edition, 2001. 392 p.

ДОДАТКИ*Додаток А***ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ»**

Кафедра «Педагогіки та психології»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

В.о. ректора

Людмила ШТАНЬКО

01 вересня 2022 року

**РОБОЧА ПРОГРАМА З ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ВК «ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА»**

Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність: 013 «Початкова освіта»

РОЗРОБЛЕНО: ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ»

Робоча програма з вибіркової дисципліни «Педагогіка партнерства» для студентів
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Галузь знань: 01 «Освіта/Педагогіка»
Спеціальність: 013 «Початкова освіта»

Розробник: Стешиц Ірина Вікторівна, викладач кафедри ПП

Робочу програму програма з обов'язкової дисципліни «Педагогіка партнерства»
схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології
Протокол від "30" серпня 2022 року № 1

Завідувач кафедри  Федір ПРОДАНЮК

Робочу програму програма з обов'язкової дисципліни «Педагогіка партнерства»
схвалено Вченою радою ПВНЗ «УГІ»
Протокол від "01" вересня 2022 року № 1

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів -	Напрямок підготовки : перший (бакалаврський) Галузь знань: 01 «Освіта/Педагогіка»	Вибіркова	
Модулів - 1	Спеціальність (професійне спрямування): 013 Початкова освіта	Рік навчання:	
Змістовних модулів - 2		3,4	
Індивідуальне науково-дослідне завдання		Семестр:	
Загальна кількість годин – 120 год		6, 8	6, 8
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 40 год самостійної роботи студента – 80 год	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції:	
		20 год	6 год
		Практичні, семінарські:	
		20 год	4 год
		Самостійна робота:	
		80 год	110 год
		Індивідуальні завдання: -	
Вид підсумкового контролю: залік			

1. Мета і завдання навчальної дисципліни

1.1. **Метою** викладання обов'язкової навчальної дисципліни є формування теоретичної бази знань, практичних умінь і навичок форм педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу: вчитель – учні – батьки; вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності; формування обізнаності студентів щодо специфіки організації та дієвих форм роботи з батьками учнів; ознайомлення із новаторським досвідом педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу розвинутих країн світу

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогіка партнерства» є:

- розкриття сутності та основ успішної взаємодії з учасниками освітнього процесу;
- ознайомлення майбутніх вчителів із сучасними та дієвими формами роботи з батьками, формами діяльності у сфері зв'язків із громадськістю;
- ознайомлення з новаторським педагогічним досвідом розвинутих країн світу;
- формування професійно-педагогічної позиції, потреби у самовдосконаленні;
- формування освіченої, творчої особистості майбутнього вчителя.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- сутність основних понять модулів;
- основні принципи педагогіки партнерства;
- впливи до особистості вчителя за педагогікою партнерства;
- основні методи діагностики виховних впливів сім'ї;
- специфіку етапів та форм взаємодії з батьками;
- структуру педагогічної взаємодії та стилі взаємодії;
- основи взаємодії та взаєморозуміння в контексті професійного спілкування вчителя;
- основні форми профілактики та збереження психологічного та фізичного здоров'я.

вміти:

- визначати основні категорії педагогіки партнерства;
- чітко формулювати і диференціювати схожі поняття та терміни, вільно використовуючи їх у професійній мові;
- аналізувати наслідки різних стратегій взаємодії вчителя із учнями та обирати оптимальну стратегію взаємодії;
- визначати та надавати характеристику етапам та формам взаємодії з батьками;
- аналізувати та розв'язувати педагогічні задачі та ситуації.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є взаємовідносини вчитель – учні – батьки.

1.4. Міждисциплінарні зв'язки

Пререквізити: «Вступ до спеціальності з основами педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Дидактика», «Вікова та педагогічна психологія з основами психодіагностики»

Ностреквізити: «Вступ до спеціальності з основами педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Дидактика», «Вікова та педагогічна психологія з основами психодіагностики»

Види навчальних занять: лекція, семінарске.

Форми навчання: денна, заочна.

Методи навчання: словесний, поєднувально-демонстраційний, репродуктивний, дослідницький.

Методи контролю: усний (вступ на семінарських заняттях, усне опитування, усне опитування), письмовий (задання), тестовий, поточний, підсумковий.

Засоби діагностики успішності навчання: індивідуальні завдання, перелік питань, комплекти тестових завдань для всіх видів контролю.

Форма підсумкового контролю: залік

Мова навчання: українська.

1.5. Таблиця компетентностей та результатів навчання

Загальні та спеціальні (фахові) компетентності (ЗК та СК):
ЗК-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.
СК-2. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційнокомунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності.
СК-4. Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організувати їхню пізнавальну діяльність.
СК-12. Здатність доносити до фахівців і нефаківців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи.
Програмні результати (ПР):
ПР-08 Організувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування.
ПР-09 Планувати та організувати освітній процес у початковій школі, позаурочні й позашкільні заняття та заходи, використовуючи різні організаційні

форми навчання та типи занять, із дотриманням принципу науковості та вимог нормативних документів початкової школи.

ПР-15 Здійснювати профілактичні заходи щодо збереження життя та фізичного й психічного здоров'я здобувачів початкової освіти, надавати їм домедицину допомогу (за потреби), планувати та реалізовувати заходи щодо попередження і протидії булінгу та різних проявів насильства чи будь-якої з форм дискримінації серед учнів початкової школи й інших учасників освітнього процесу.

ПР-16 Використовувати основні техніки спілкування з дорослими людьми, різні форми та засоби комунікації з батьками, колегами, іншими фахівцями з метою підтримки здобувачів у освітньому процесі початкової школи, керувати педагогічним і професійним розвитком осіб та груп.

На вивчення навчальної дисципліни 120 годин – 4 кредити ЄКТС (ECTS)

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогіки партнерства

Тема 1. Педагогіка партнерства – ключовий компонент НУШ

Сутність понять «співробітництво», «співпраця», «взаємодія», «педагогіка партнерства». Концептуальні засади НУШ. Професійний стандарт вчителя. Нормативні основи сучасного трактування «педагогіки партнерства» у змісті закону України «Про освіту», Концепції нової української школи, Державного стандарту початкової освіти. Основи педагогіки партнерства в освітньому просторі закладів освіти.

Тема 2. Принципи педагогіки партнерства і особистість вчителя.

Принципами педагогічного партнерства визначені у Концепції нової української школи: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення вчителя до здобувачів освіти, своїх учнів; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага. Розподілене лідерство: проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків; принцип соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Модель вчителя на засадах принципів педагогіки партнерства.

Основні ідеї, на яких ґрунтується педагогіка партнерства: навчання без примусу, ідея важкої мети, ідея опори, ідея вільного вибору, ідея попередження, ідея великих блоків, ідея відповідної форми, ідея інтелектуального поля класу, ідея самоаналізу.

Рамкові умови педагогічного партнерства у початковій школі: політичне освітнє середовище, освіта дітей – основний батьківський обов'язок, спілкування (доступність інформації, полікультурність), партнерство, відкритість, солідарність і співпраця.

Тема 3. Емоційна безпека учасників освітнього процесу – умова процвітаючого класу

Звичення терміну «безпечне освітнє середовище», що прописане в Законі України «Про загальну середню освіту». Провідні орієнтири етичної

поведінки вчителя, що забезпечують відчуття емоційної безпеки у класі. Способи зміцнення емоційної безпеки у освітньому процесі.

Тема 4. Діагностика виховних можливостей сім'ї (етапи та методи)

Сім'я як специфічна педагогічна система. Функції сім'ї. Тактики виховання дітей.

Важливість діагностичних умінь у професійній діяльності вчителя. Методи діагностування сім'ї. Етапи налагодження стосунків з батьками: 1-й етап: діагностичний; 2-й етап: стратегічний; 3-й етап: концептуальний; 4-й етап: діяльнісний; 5-й етап: аналітичний.

Педагогіка партнерства в закладах освіти як засіб подолання кризових станів у сім'ї.

Змістовий модуль 2. Практичні аспекти педагогіки партнерства.

Тема 5. Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу

Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу: колективні або групові, індивідуальні, наочно-інформаційні або наочно-письмові. Принципи ефективної педагогічної взаємодії з батьками за умови пріоритету інтересів дитини. Взаємодія сімей і взаємовпливи сімейного виховання.

Тема 6. Практичний вітчизняний та зарубіжний досвід організації партнерства

Педагогіка партнерства: канадський, фінський та австралійський досвід.

В англomовних країнах (Канада, Сполучені Штати Америки) найчастіше поширене поняття Family-School Partnership, тобто партнерство школи і родини.

Співпраця, партнерство, діалог – визначальні концепти взаємин батьків із освітніми закладами в Скандинавських країнах: Швеції, Фінляндії. Дослідження Національної агенції вдосконалення шкіл (Agency for School Improvement) виявили систему шведських шкіл, утворену осями «індивідуальне – колективне» та «формальні і неформальні (методики та інструменти)». Формальні практики – індивідуальний план для кожного учня і бесіди, спрямовані на розвиток, зустрічі з батьками, їхню участь у наглядових радах та інформування за допомогою різноманітних цифрових інструментів. Неформальні підходи передбачають діалог, «кліма», що запрошує», довірливі стосунки (на індивідуальному рівні) та навчальні цикли з батьками, виконання батьками ролі саппортера в навчанні, батьківські пенірки тощо.

В Австралії Департамент освіти, працевлаштування і трудових відносин розробив Family-School Partnerships Framework. Цей своєрідний документ, рамкової програми педагогічного партнерства між австралійськими сім'ями та школами.

Тема 7. Педагогічне партнерство та духовно-моральне виховання учнів

Система педагогічного партнерства, її фундамент. Духовно-моральне зростання учнів (історичний аспект), починаючи з 1900 року до сьогоднішнього дня: зміни, закони, відношення до особистості учня протягом століття.

Тема 8. Профілактика та збереження психологічного та фізичного здоров'я вчителів за рахунок ефективного педагогічного партнерства

Пов'язтя психологічного та фізичного здоров'я вчителів. Сучасні чинники зниження психологічного та фізичного здоров'я вчителів. Техніки відновлення ресурсів для педагогічних працівників

3. Практичний кейс

Практичний кейс:	Дослідження за однією із тем* у поєднанні з публічним захистом
Тема дослідження для практичного кейсу*	
Вимоги до особистості вчителя і його діяльності. Портрет сучасного вчителя. Передовий педагогічний досвід роботи вчителя в європейських країнах. Передовий педагогічний досвід роботи вчителя в англійськомовних країнах. Передовий педагогічний досвід роботи вчителя в Австралії. Передовий педагогічний досвід роботи вчителя в Скандинавських країнах. Діагностування або втручання у сім'ю з метою збору інформації для покращення партнерства.	Педагогіка партнерства як рішення проблем у взаємодії з батьками учнів. Перенавантаження вчителів – як із цим боротися. Способи зміцнення емоційної безпеки у класі. Технології взаємодії з батьками. Вікові особливості молодших школярів. Як вирішити конфлікт з батьками учнів. Робота у команді: співпраця з колегами. Соціальні проекти.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і лек	Кількість годин											
	лекційна форма						практична форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
:	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогіки партнерства												
Вступ.												
Тема 1. Педагогіка партнерства – ключовий компонент ПУШ	12	2	-	-	-	10	12	2	-	-	-	10
Тема 2. Причини педагогіки партнерства і особистість вчителя.	18	4	4	-	-	10	12	2	-	-	-	20
Тема 3. Вмотивція безпека учасників освітнього процесу – умова процвітання класу	14	2	-	-	-	10	12	-	2	-	-	10
Тема 4. Діагностика циклических можливостей сім'ї (етапи та методи)	14	2	4	-	-	10	10	-	-	-	-	10
Разом за змістовим модулем 1	58	10	8	-	-	40	46	4	2	-	-	50
Змістовий модуль 2. Практичні аспекти педагогіки партнерства.												

Тема 5. Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу	16	2	4	-	-	10	22	2	-	-	-	20
Тема 6. Практичний вітчизняний та зарубіжний досвід організації партнерства	14	2	2	-	-	10	17	-	2	-	-	15
Тема 7. Педагогічне партнерство та духовно-моральне виховання учнів	14	2	2	-	-	10	10	-	-	-	-	10
Тема 8. Профілактика та збереження психологічного та фізичного здоров'я вчителів за рахунок ефективного педагогічного партнерства	18	4	4	-	-	10	15	-	-	-	-	15
Разом за змістовим модулем 2	62	10	12	-	-	40	54	2	2	-	-	60
Усього годин	120	20	20	-	-	80	120	6	4	-	-	110

5. Темі лекційних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
<i>Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогіки партнерства</i>		
Лекція 1	Педагогіка партнерства – ключовий компонент НУШ	2 год
Лекція 2-3	Принципи педагогіки партнерства і особистість вчителя	4 год
Лекція 4	Емоційна безпека учасників освітнього процесу - умова процвітаючого класу	2 год
Лекція 5	Діагностика виховних можливостей сім'ї (етапи та методи)	2 год
<i>Змістовий модуль 2. Практичні аспекти педагогіки партнерства</i>		
Лекція 6	Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу	2 год
Лекція 7	Практичний вітчизняний та зарубіжний досвід організації партнерства	2 год
Лекція 8	Педагогічне партнерство та духовно-моральне виховання учнів	2 год
Лекція 9-10	Профілактика та збереження психологічного та фізичного здоров'я вчителів за рахунок ефективного педагогічного партнерства	4 год
Разом		20 год

6. Темы практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
<i>Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогіки партнерства</i>		
Практичне заняття 1-2	Принципи педагогіки партнерства і особистість вчителя.	4 год
Практичне заняття 3-4	Діагностика виховних можливостей сім'ї. Соціальна робота.	4 год
<i>Змістовий модуль 2. Практичні аспекти педагогіки партнерства</i>		
Практичне заняття 5-6	Досвід розвинених країн світу організації партнерства	4 год
Практичне заняття 7	Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу. Педагогічне просвітництво батьків	2 год
Практичне заняття 8	Конфлікти у педагогічній взаємодії та їх вирішення	2 год
Практичне заняття 9-10	Профілактики та збереження психологічного та фізичного здоров'я учителів за рахунок ефективного педагогічного партнерства	4 год
Разом		20 год

7. Темы лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Не заплановано		

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
<i>Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогіки партнерства</i>		
1	Педагогіка партнерства - ключовий компонент НУШ	10 год
2	Принципи педагогіки партнерства і особистість вчителя.	10 год
3	Емоційна безпека учасників освітнього процесу – умови процвітаючого класу	10 год
4	Діагностика виховних можливостей сім'ї (етапи та методи)	10 год
<i>Змістовий модуль 2. Практичні аспекти педагогіки партнерства</i>		
5	Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу	10 год
6	Практичний вітчизняний та зарубіжний досвід організації партнерства	10 год
7	Педагогічне партнерство та духовно-моральне виховання учнів	10 год
8	Профілактики та збереження психологічного та фізичного	10 год

здоров'я вчителів за рахунок ефективного педагогічного партнерства	Разом	80 год
--	-------	--------

9. Індивідуальні завдання

Не заплановано

10. Методи навчання

1. Лекція. (Усно, з використанням схем, навів на аудиторній дошці, словесні методи навчання (пояснення, розповідь)
2. Бесіда. (Усно з використанням схем, нових понять – на аудиторній дошці);
3. Семінарські заняття (метод навчальної дискусії, метод пізнавальних ігор, ділова гра, «мозковий штурм», семінари-бесіди, дебати).
4. Наочні методи (схеми, ілюстрації)

11. Методи контролю

1. Метод фронтального та індивідуального опитування,
2. Письмовий контроль. (Аудиторні пишомі контрольні роботи).
3. Усний контроль. (Виступи студентів на семінарах, усні контрольні питання)
4. Тестовий контроль (Аудиторний тестовий, поточний та підсумковий контроль).
5. Самоконтроль (Позааудиторна робота студентів з текстами й питаннями)
6. Студент обов'язково складає залік (підсумковий контроль).

12. Політика курсу («Правила гри»)

Політика щодо організації аудиторних та позааудиторних занять.
Курс передбачає роботу в колективі. Середовище в аудиторії є дружнім, творчим, відкритим до конструктивної критики. Самостійна робота включає в себе 6
проробка за рекомендованою літературою.
Політика щодо дедлайнів та перескладання:
Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, продуктів тощо оцінюються на нижчу оцінку. Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний)
Політика щодо академічної доброчесності:

Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 30%. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т.ч. із використанням мобільних телефонів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час онлайн тестування.

Політика щодо відвідування:

Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) павчання може відбуватись в онлайн формі за погодженням із керівником курсу. Пропуск більше 20% об'єкту курсу передбачає переслуховування та перескладання дисципліни.

13. Розподіл балів у відповідності до виду підсумкового контролю для заліку

Поточне оцінювання практичних робіт та відвідування лекцій									Кейс	МК-I	МК-II	Залік	Сума
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8						
5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	10	10	30	100

14. Критерії та методи оцінювання

Форми контролю	Види навчальної роботи	Оцінювання
Поточний контроль	Робота на лекціях, у т.ч.:	
	присутність на заняттях (при пропусках занять з поважних причин допускається відпрацювання пройденного матеріалу)	за кожне відвідування 0,5 бала
	ведення конспекту	за кожну лекцію 1,5 бали
Поточний контроль	Робота на практичних заняттях, у т.ч.:	
	присутність на заняттях (при пропусках занять з поважних причин допускається відпрацювання пройденного матеріалу)	за кожне відвідування 0,5 бала
	доповідь з презентацією за тематикою самостійного вивчення дисципліни (оцінка залежить від повноти розкриття теми, якості інформації, самостійності та креативності матеріалу, якості презентації)	за кожну презентацію максимум 10 балів

	доповіді)	
	участь у навчальній дискусії, обговоренні ситуаційного завдання	за кожну правильну відповідь 2 бал
	участь у діловій грі:	за кожну участь 3 бали
	Кейс	Максимальна оцінка 10 балів
	Модуль I	Максимальна оцінка – 10 балів.
	Модуль II.	Максимальна оцінка 10 балів.
Рубіжне оцінювання (модульний контроль)	Участь у наукових конференціях, підготовка наукових публікацій, участь у Всеукраїнських конкурсах наукових студентських робіт за спеціальністю, створення кейсів тощо.	Згідно рішення кафедри
Підсумкове оцінювання заліку	Метою заліку є контроль сформованості практичних навичок та професійних компетентностей, необхідних для виконання професійних обов'язків. Залік проходить у письмовій формі	Максимальна оцінка 30 балів

15. Оцінювання рівня набутих компетентностей

Бали	Критерії оцінювання	Рівень компетентності	Оцінка
90-100	Студент демонструє повні й міцні знання навчального матеріалу в обов'язі, що відповідає робочій програмі дисципліни, правильно й обґрунтовано приймає необхідні рішення в різних нестандартних ситуаціях. Вміє реалізувати теоретичні положення дисципліни в практичних розрахунках, аналізувати та співставляти дані об'єктів діяльності фахівця на основі набутих з даної та суміжних дисциплін знань та умінь.	Високий Повністю забезпечує вимоги до знань, умінь і навичок, що вкладаються в робочій програмі дисципліни.	Відмінно / Зараховано (A)
82-89	Студент демонструє гарні знання, добре володіє матеріалом, що відповідає робочій програмі дисципліни, робить на їх основі аналіз можливих ситуацій та вміє застосовувати теоретичні положення при	Достатній Забезпечує студенту самостійне вирішення	Добре / Зараховано (B)

	<p>вирішенні практичних задач, але допускає окремі неточності. Вміє самостійно виправляти допущені помилки, кількість яких є незначною. Знає сучасні технології та методи розрахунків з даної дисципліни. За час навчання при проведенні практичних занять при виконанні індивідуальних контрольних завдань та поясненні прийнятих рішень, має висвітлені пояснення.</p>	<p>основних практичних задач в умовах, коли згідні дані в них змінюється порівняло з прикладами, що розглянуті при вивченні дисципліни</p>	
75-81	<p>Студент в загальному добре володіє матеріалом, знає основні положення матеріалу, що відповідає робочій програмі дисципліни, робить та їх основі аналіз можливих ситуацій та вміє застосовувати при вирішенні типових практичних завдань, але допускає окремі неточності. Вміє пояснити основні положення виконаних завдань та дати правильні відповіді при зміні результату при заданій зміні вихідних параметрів. Помилки у відповідях/ рішеннях/ розрахунках не є системними. Знає характеристики основних положень, що мають визначальне значення при проведенні практичних занять, при виконанні індивідуальних / контрольних завдань та поясненні прийнятих рішень в межах дисципліни, що вивчається</p>	<p>Достатній Конкретний рівень, за вивченням матеріалом робочої програми дисципліни. Додаткові питання про можливість використання теоретичних положень для практичного використання висликають утруднення.</p>	<p>Добре / Зараховано (С)</p>
64-74	<p>Студент засвоїв основний теоретичний матеріал, передбачений робочою програмою дисципліни, та розуміє постановку стандартних практичних завдань, має пропозиції щодо напрямку їх вирішень. Розуміє основні положення, що є визначальними в курсі, може вирішувати подібні завдання тим, що розглядалися з викладачем, але допускає значну кількість неточностей і дрібних помилок, які може усувати за допомогою викладача.</p>	<p>Середній Забезпечує достатньо надійний рівень відтворення основних положень дисципліни</p>	<p>Задовільно/Зараховано (D)</p>
60-63	<p>Студент має певні знання, передбачені в робочій програмі дисципліни, володіє основними положеннями, що випливають та рівні, який визначається як мінімально допустимий. З використанням основних теоретичних положень, студент з</p>	<p>Середній С мінімально допустимим у всіх складових навчальної програми з</p>	<p>Задовільно/Зараховано (F)</p>

	труднощами пояснює правила вирішення практичних розрахункових завдань дисципліни. Виконання практичних індивідуальних контрольних завдань значно формалізовано: є відповідність алгоритму, але відсутнє глибоко розуміння роботи та взаємозв'язків з іншими дисциплінами.	дисципліни	
35-39	Студент може відтворити окремі фрагменти з курсу. Незважаючи на те, що програму навчальної дисципліни студент виконав, працював він пасивно, його відповіді під час практичних робіт в більшості є невірними, необгрунтованими. Цілісність розуміння матеріалу з дисципліни у студента відсутня.	Низький Не забезпечує практичної реалізації задач, що формуються при вивченні дисципліни.	Незадовільно/ Не зараховано (FX)
1-34	Студент повністю не виконав вимог робочої програми навчальної дисципліни. Його знання на підсумкових етапах навчання є фрагментарними. Студент не допущений до здачі заліку.	Студент не підготовлений як до подальшого вивчення навчальних дисциплін за спеціальністю, так і до окресленої мети та завдань дисципліни.	Незадовільно/ Не зараховано (F)

16. Матеріально-технічне забезпечення

1	Комп'ютери з програмним забезпеченням для виконання практичних робіт: Microsoft PowerPoint – візуалізація даних
2	Мультимедійний проектор, маркерна дошка і екран;
3	Система дистанційного навчання і контролю Moodle – https://learn.dspu.edu.ua/ (Для доступу потрібні логін та пароль)

17. Рекомендована література

Базова:	
1.	Волкова П.П. Педагогіка. К., 2007.
2.	Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти / В. Ворожбіт-Горбатюк // Молодь і ринок. - 2021. - № 10. - С. 63-68. Режим доступу: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248528/245844
3.	Спіхін М. А. Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду / М. А. Спіхін // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2019. - № 1(2). - С. 226-234. - режим доступу https://vseosvita.ua/library/pedagogika-partnerstva-analiz-zarubiznogo-dosvidu-

442443.html

4. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2020/12/05/koncepcziya.pdf>
5. Кравчинська Т.С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність / Т.С. Кравчинська Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Зб. ст. Всеукраїнської наук.- практ. Інтернет-конф., 6 квітня 2017 р. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85-88
6. Методичний путівник класного керівника Нової української школи : збірник методичних матеріалів / А. Дубяга, О. Золотар ; за заг. ред. А. Дубяги. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. - 44 с. - Режим доступу: file:///Users/irinastasic/Downloads/Method_push_3.pdf
7. Професійний стандарт Вчителя закладу загальної середньої освіти 20.12.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zalverdzheno-profsstandart-vehitelya-rochatkovih-klasiv-vehitelya-zakladu-zagalnoyi-srednoyi-osviti-i-vehitelya-z-rochatkovoyi-osviti>
8. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї і школи в умовах НУШ / І. Резніченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2018. - Вип. 59. - С. 279-285. - Режим доступу: file:///Users/irinastasic/Downloads/Ppps_2018_59_35.pdf
9. Стешиш І. В. Педагогічне партнерство як ключова компетентність вчителів-початківців Нової української школи // Наукові інновації та перелові технології. - 2022. - №8 (10). - С. 145 - 155. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/ nauka/article/view/2197/2198>
10. Стешиш І. В. Принципи педагогіки партнерства в дії ключ до конструктивної співпраці вчителів – учнів – батьки. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». 2022. Вип. 22(51). С. 137-139. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/22_51_2023/pedagog/Bulletin_22_51_Pedagogika_Steasyts.pdf
11. Steshyts I. (2023). PEDAGOGY OF PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF INTERACTION BETWEEN TEACHER AND PARENTS: FINLAND, CANADA, UKRAINE. Norwegian Journal of Development of the International Science, 102, 20-25, URL: <https://zenodo.org/record/7642750/files/A5YhuxBz3U>
12. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. - С. 7-390.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
14. Фіцула М. Педагогіка. К., 2002

Додаткова:

1. Білецька І. О. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського / І. О. Білецька, О. М. Коберник // Наукові записки [Пен. тральн. укр. ін-ту] Володимира Винниченка]. 34-39. - Режим доступу:

- file:///Users/irinastesia/Downloads/Nz_p_2018_171_7.pdf
2. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа" / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. - 2017. - № 2. - С. 3-6. - Режим доступу: file:///Users/irinastesia/Downloads/pcdp_2017_2_3.pdf
 3. Володзяк, Т. В. Учителі як творці освітнього середовища Нової української школи [Текст] / Т. В. Володзяк // Управління школою. - 2019. - № 1/3. - С. 73-77.г
 4. Іванець Н. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи / Н. Іванець // Імідж сучасного педагога. - 2019. - № 4. - С. 88-93. - Режим доступу: <http://isr.poirro.pl.ua/article/view/174368/178246>
 5. Калько І. В. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи / І. В. Калько // Інноваційна педагогіка. - 2020. - Вип. 21(1). - С. 33-36. - Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/8.pdf
 6. Кічук П. В. Педагогіка партнерства із сім'єю у контексті сухомлиністики / П. В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомицького. Педагогічні науки. - 2018. - № 3(1). - С. 75-79. - Режим доступу: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-61-2018-1-16.pdf>
 7. Коваль Л. В. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л. В. Коваль, К. Ю. Петрик // New Inscription. - 2020. - № 1. - С. 7-13. -
 8. Петрик К. Ю. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / К. Ю. Петрик // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2017. - Вип. 75(2). - С. 170-173. - Режим доступу: file:///Users/irinastesia/Downloads/zppn_2017_75(2)_35.pdf
 9. Тесленко С. Педагогіка партнерства у національно-патріотичному вихованні дитини старшого дошкільного віку / С. Тесленко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. - 2020. - Вип. 49. - С. 135-141. - Режим доступу: <http://visnyk.f.dgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/350/338>
 10. Степин І. В. Компетентність педагогічного партнерства як ключовий компонент Нової української школи. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XXIII-ої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Нісрх (Лозанна) 07 серпня 2022 р.)*. Київ: Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. 334 с. С. 214-218.
 11. Степин І. В. Педагогіка партнерства в закладах освіти як засіб подолання кризових етапів. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Буча, 1 листопада 2022 р.)*. Київ: Мленіум, 2022. 173с. С. 141-145.
 12. Степин І. В. Дієві форми залучення батьків до освітнього процесу в умовах

реалізації педагогіки партнерства і сухомлиністики. *Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану: Матеріали IV Всеукраїнського науково-методичного семінару 24 листопада 2022 р. Київ – Бориспіль: ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2022, 151 с. С.115 – 119. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>*

13. Федірчик Т. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи / Т. Федірчик, В. Дідух // Гірська школа Українських Карпат. - 2019. - № 21. - С. 50-54. – Режим доступу: file:///Users/irinastestic/Downloads/gsuk_2019_21_12.pdf
14. Чаговець А. Педагогіка партнерства: як успішно взаємодіяти з сім'єю молодшого школяра / А. Чаговець // Молодь і ринок. - 2020. - № 6-7. - С. 62-66. – Режим доступу: <http://mir.dsru.edu.ua/article/view/225739/225439>
15. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи / Н. І. Черв'якова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2019. - № 1(2). - С. 287-294.
16. Яров Т. К. Педагогіка партнерства: успішна взаємодія школи та сім'ї / Т. К. Яров // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія. - 2020. - Вип. 1. - С. 177-180.

18. Інформаційний пакет до дисципліни

Інформаційний пакет до навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства» розміщений на Веб-сайті курсу в Moodle <https://learn.ugi.edu.ua/my/> і включає в себе: Робочу навчальну програму, Силабус, методичні вказівки до семінарських занять (денна форма навчання), методичні вказівки до семінарських занять (заочна форма навчання), методичні вказівки для самостійної роботи студентів, питання модульного та підсумкового контролю. (Для доступу потрібні логін та пароль).

Анкета 1
Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства
вчителями початкових класів

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні для вивчення організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Його єдина мета збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності освіти. Пропонуємо відповісти на низку запитань анкети, які стосуються Вашої діяльності. Виберіть із запропонованих варіантів ті, які відображають Вашу особисту думку.

Одержані дані будуть оброблятися у знеособленому вигляді, жодна сторона людина або організація не матимуть доступу до змісту Ваших відповідей. Отримані результати будуть використані в узагальнюючому вигляді для визначення чинників та умов ефективного управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Назва закладу освіти _____

Ваша стать

- жіноча;
- чоловіча.

Вік

- 19 – 30
- 31 – 50
- 51 – 70

Як у Вас навчальне навантаження протягом тижня?

- 18 год на тиждень;
- 15 год на тиждень;
- Ваш варіант: _____

Вкажіть Вашу кваліфікаційну категорію:

- вища;
- перша;
- друга;
- спеціаліст.

1. Чи беруть активну участь у житті закладу освіти батьки здобувачів освіти? (Визначте ранг від 1 до 5, де 1 – найвищий ранг):

- батьківські збори;
 - спілкування в соціальних мережах;
 - шкільні свята;
 - допомога закладу освіти;
 - критика педагогічного складу закладу освіти;
 - Ваш варіант: _____
2. В яких саме сферах співпраці робота з батьками здобувачів освіти викликає труднощі?
- особисте спілкування;
 - оцінювання дитини;
 - відношення до дитини;
 - організація виховної, позакласної роботи;
 - Ваш варіант: _____
3. У який спосіб колеги допомагають долати труднощі, які виликають під час роботи?
- у підготовці до уроків;
 - в організації шкільних свят, виховної роботи;
 - у спілкуванні з батьками;
 - у питаннях саморозвитку, педагогічних дослідженнях, саморегуляції;
 - не допомагають
 - Ваш варіант: _____
4. На Вашу думку, обсяг звітної документації у Вашому закладі:
- надмірний;
 - достатній;
 - недостатній.
5. На Вашу думку, контрольні перевірки відбуваються у закладі
- надто часто;
 - достатньо для того, щоб був час «відпочити»;
 - Ви відчуваєте нав'язливий, дріб'язковий, дратуючий контроль за Вашими уроками;
 - взагалі відсутність перевірок, відчуття безконтрольності діяльності закладу;
 - Ваш варіант: _____
6. Чи є відчуття інформаційного голоду?
- відсутність необхідних методичних книг і посібників;
 - слабка методична робота закладу;
 - відсутність або слабка робота психологічного кабінету;
 - не відчував(-ла)
 - Ваш варіант: _____
7. Чи погіршився стан здоров'я, особливо нервова система під час роботи у закладі освіти? Якщо так, вкажіть причину:
- перевтома;

- неприємності в стосунках з учнями;
 - батьками;
 - напружена атмосфера у школі;
 - небажання від душі займатися дітьми;
 - не погіршився стан здоров'я;
 - Ваш варіант: _____
8. Чи відчували Ви перевтому? Яку саме? Виберіть:
- сезонна перевтома (напрута від чверті до чверті, що накопичується; одиоманітність, «біг на місці», повторюваність облич. рухів, слів, вимог і т.д.);
 - технологічна втома (пов'язана із звітністю, різноманітними нарадами, зборами);
 - втома очікування (викликана перевіркою діяльності з боку адміністрації, проведенням відкритих уроків та позакласних заходів);
 - втома протягом дня, тижня (перевантаження, викликані великою кількістю уроків, позакласними заходами);
 - кліматична та вікова втома;
 - фізична та психічна втома;
 - побутова втома;
 - втома від спілкування.
9. Чи вчасно Ви помічаєте, що у Вас перевтома?
- так;
 - ні;
 - інколи;
 - Ваш варіант: _____
10. Дії адміністрації закладу для Вас підтримуючі чи байдужі щодо Вашої праці? Виберіть ті дії адміністрації, які Ви помічаєте у своєму закладі:
- у закладі створена атмосфера та умови для творчості;
 - організована кімната для відпочинку або якийсь спосіб релаксу;
 - адміністрація закладу допомагає зняти напруження під час роботи порадами та моральною підтримкою;
 - захищає від негативного впливу зовнішнього середовища;
 - адміністрація знає виваженість, інтереси, особливості співробітників;
 - вважає одним із найважливіших завдань розробку і реалізацію програми соціально-економічного, медичного захисту співробітників;
 - керівник знає реальні заслуги не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку;
 - ставиться до внутрішньозакладного контролю з позицій управління успіхом;

- показує ступінь важливості виконуваної Вами роботи;
 - постійно створює умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників;
 - адміністрація турбується про вчительських дітей;
 - відсуття байдужості адміністрації закладу до потреб вчителів;
 - не дономагає.
11. Що не влаштує Вас у школі і що може бути причиною вашого бажання звільнитися:
- перонавантаження;
 - часті відлучтя перавтоми;
 - відчуття тривоги та неуспішності;
 - стан психологічного дискомфорту;
 - нескіпченість неузгоджених вимог: райво вимагає одне, методисти — інше, завуч — ще щось;
 - повсякденна рутина;
 - необхідність досить часто займатися тим, до чого не лежить душа;
 - наради, засідання;
 - відсутність підтримки з боку колег;
 - неприємності у вносунках із учнями;
 - неприємності у вносунках із батьками;
 - дуже низька зарплата;
 - претензії та причіпки адміністрації;
 - відсутність підтримки експериментальної роботи;
 - втрата престижності професії;
 - необхідність усе життя щоденно готуватися до уроків;
 - постійний страх перед контрольними перевітками;
 - неможливість займатися своїми дітьми;
 - не влаштує;
 - Ваш варіант: _____
12. Якщо у Вас була б можливість почати життя спочатку, Ви б:
- безумовно, обрали знову професію вчителя;
 - можливо повторили свій вибір;
 - навряд чи повторили свій професійний вибір;
 - нізашо не обрали б професію вчителя;
 - працювали б у соціальній сфері, але не вчителем;
 - обрали б професію, не пов'язану із роботою із дітьми.
13. Якщо б у вас була можливість змінити свою професію, то Ви б:
- обрали б зовсім іншу сферу діяльності;
 - обрали б знову професію вчителя;
 - обрали б викладацьку сферу.

Дякуємо за відповіді!

Анкета 2
Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства з позиції
адміністрації закладу освіти

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні для вивчення організаційно педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Його єдина мета збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності освіти. Пропонуємо відповісти на низку запитаних анкет, які стосуються Вашої діяльності. Виберіть із запропонованих варіантів ті, які відображають Вашу особисту оцінку.

Здержані дані будуть оброблятися у знеособленому вигляді, жодна сторона жодна або організація не матимуть доступу до змісту Ваших відповідей. Отримані результати будуть використані в узагальнюючому вигляді для визначення чинників та умов ефективного управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Назва закладу освіти _____

Текст анкети:

1. Чи маєте Ви освітньо-професійну кваліфікацію магістра за спеціальностями:

- освітній менеджмент;
- кадровий менеджмент;
- менеджмент організацій;
- керівник закладу освіти;
- інша управлінська кваліфікація (вказіть) _____;
- не маю.

2. Вкажіть форму підвищення кваліфікації, яка б, на Вашу думку, більш якісно спрягла підвищенню ефективності Вашої професійної компетентності і Вашого педагогічного колективу? (Визначає ранг від 1 до 7, де 1 – найвищий ранг):

- традиційні курси підвищення кваліфікації;
- короткотермінові семінари (від 3 до 5 днів);
- конференція;
- стажування;
- одноденні семінари;
- дистанційне навчання;
- самоосвіта;
- Ваш варіант: _____

3. Зазначте, що спонукає Вас бути управлінцем:

- бажання реалізувати нову ідею;
- бажання досягти визнання в суспільстві;
- бажання досягти високий рівень життя для себе або своєї родини;
- бажання бути незалежною людиною;
- бажання принести розвиток українському суспільству;
- інше (допишіть) _____

4. Як Ви вважаєте, від чого залежить ефективність управління закладом освіти? (Визначте ранг від 1 до 5, де 1 – **найвищий ранг**):

- від складу команди адміністрації;
- від складу колективу;
- від бажань і зусиль директора;
- від підтримки МОНУ, управлінь відділів освіти та науки;
- від сприятливої дії зовнішніх факторів (підтримки батьків, друзів, громадськості тощо);

- Ваш варіант: _____

5. Розкрийте, будь ласка, зміст поняття «педагогічне партнерство».

Вашими словами: _____

6. Які трудові дії вчителів компетентності педагогічного партнерства Вам відомі? _____

7. Чи беруть активну участь у житті закладу освіти батьки здобувачів освіти? (Визначте ранг від 1 до 5, де 1 – **найвищий ранг**):

- батьківські збори;
- спілкування в соціальних мережах;
- шкільні свята;
- допомога закладу освіти;
- критика педагогічного складу закладу освіти;

- Ваш варіант: _____

8. В яких саме сферах співпраці робота з батьками здобувачів освіти викликає труднощі?

- особисте спілкування;
- оцінювання дитини;
- відношення до дитини;
- організацією виховної, позакласної роботи;

- Ваш варіант: _____

9. На Вашу думку, педагогічний колектив:

- вчителі отримують задоволення від належності до колективу Вашого закладу;
- згуртований та дружній;
- має єдині цілі та місію закладу з адміністрацією;
- бувають конфлікти.

10. У Ваших вчителів є відчуття інформаційного голоду?

- відсутність необхідних методичних книг і посібників;

- слабка методична робота закладу;
- відсутність або слабка робота психологічного кабінету;
- не відчував/-ла
- Ваш варіант: _____

11. Чи погіршився стан здоров'я, особливо нервова система, під час роботи у закладі освіти? Якщо так, вкажіть причину:

- перевтома;
- неприємності в стосунках з вчителями;
- спілкування з батьками;
- напружена атмосфера у школі;
- небажання від душі займатися роботою;
- не погіршився стан здоров'я;
- Ваш варіант: _____

12. Чи відчували Ви перевтому? Яку саме? Виберіть:

- сезонна перевтома (напрута від чверті до чверті, що накопичується; одноманітність, «біг на місці», повторюваність облич, рухів, слів, вимог і т.д.);
- технікологічна втома (пов'язана із звітністю, різноманітними нарадами, зборами);
- втома очікування (викликана пересвіркою діяльності з боку райво, проведенням відкритих та позакласних заходів);
- втома протягом дня, тижня (перевантаження, викликані великою кількістю роботи);
- кліматична та вікова втома;
- фізична та психічна втома;
- побутова втома;
- втома від спілкування.

13. Чи вчасно Ви помічаєте, що у Вас перевтома?

- так;
- ні;
- інколи;
- Ваш варіант: _____

14. Чи вчасно Ви помічаєте перевтому у вчителів?

- так;
- ні;
- інколи;
- Ваш варіант: _____

15. На Вашу думку, Ваші дії як адміністрації закладу для вчителів є підтримуючі?

- у закладі створена атмосфера та умови для творчості;
- організована кімната для відпочинку або якісь способи релаксу;
- Ви допомагаєте зняти напруження у вчителів під час роботи порадами та моральною підтримкою;

- захищаєте від негативного впливу зовнішнього середовища;
- знаєте властивості, інтереси, особливості співробітників;
- вважаєте одним із найважливіших завдань розробку і реалізацію програми соціально-економічного, медичного захисту співробітників;
- знаєте реальні заслуги вчителів не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку;
- ставитесь до внутрішньошкільного контролю з позицій управління успіхом;
- показуєте ступінь важливості виконуваної роботи вчителів;
- постійно створюєте умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників;
- турбуєтесь про вчительських дітей.

16. На Вашу думку, що може допомогти вчителям зняти напругу, переважно під час роботи?

- організувати кімнату для відпочинку або якісь способи релаксу;
- у «піковий» момент замінити вчителя і дати можливість відпочити хоча б урок;
- дозволити раніше піти додому;
- Ваш варіант: __

17. На вашу думку вчителі переважно від:

- надмірного перенавантаження;
- відсутності способів розслабитися під час робочого дня;
- від гіпервідповідальності за дітей, які їм доручені;
- від проблем у відношеннях з батьками здобувачів освіти;
- від додаткових завдань з боку адміністрації школи;
- від освоєння та роботи за програмою НУШ;
- Ваш варіант:

Дякуємо за відповіді!

ОПИТУВАЛЬНИК

«Виячення обізнаності вчителів компетентності педагогічного партнерства»

1. Що таке професійна компетентність? Виберіть правильну відповідь:
 - «Обізнаність спеціаліста в галузі обраної професії, а також коло повноважень, що передбачає володіння ним знаннями й уміньми, необхідними для виконання професійних функцій і прийняття управлінських рішень».
 - «Рівень підготовленості до якогось виду праці».
 - «Ступінь і вал професійної навченості; професійні якості, необхідні для виконання конкретного виду діяльності».
2. Виберіть професійні компетентності вчителя початкових класів з Професійного стандарту 2021 року:
 - мовно-комунікативна;
 - предметно-методична;
 - інформаційно-цифрова;
 - психологічна;
 - педагогічна;
 - емоційно-етична;
 - педагогічне партнерство;
 - інклюзивна;
 - здоров'язбережувальна;
 - вольова;
 - проєктувальна;
 - прогностична;
 - організаційна;
 - управлінська;
 - оцінювально-аналітична;
 - домедична;
 - інноваційна;
 - рефлексивна;
 - здатність до навчання впродовж життя.
3. Які трудові лінії вчителя включає в себе компетентність педагогічного партнерства? Виберіть правильні варіанти:
 - здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі;
 - здатність організувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу;
 - здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;
 - здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу;

- здатність працювати в команді із затученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами;
 - здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.
4. Перерахуйте умови, створені у школі, які, на Ваш погляд, сприяють успішному застосуванню педагогічного партнерства у роботі?
- гарно опрацьована методична робота закладу;
 - сильний психологічний кабінет;
 - узгодженість дій і досягнення єдиної місії закладу між адміністрацією та педагогічним колективом;
 - добре розроблене взаємодія та заходи роботи з батьками здобувачів освіти;
 - знання вікової психології для застосування при роботі учнями;
 - Ваш варіант: _____
5. Що заважає Вам при застосуванні компетентності педагогічного партнерства?
- незнання методів і способів суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі;
 - малий запас знань з психології взаємовідносин;
 - слабка методична підготовка;
 - неузгодженість дій з колегами;
 - малий запас знань щодо роботи з батьками;
 - Ваш варіант: _____
6. Які трудові дії педагогічного партнерства даються Вам найскладніше? Чому?
7. Що б Ви хотіли змінити чи додати в діяльності школи, щоб застосування педагогічного партнерства було успішним?
8. Вкажіть форму підвищення кваліфікації, яка б, на Вашу думку, більш якісно сприяла підвищенню ефективності Вашої професійної компетентності?
- традиційні курси підвищення кваліфікації;
 - короткотермінові семінари (від 3 до 5 днів);
 - конференція;
 - стажування;
 - одноденні семінари;
 - дистанційне навчання;
 - самоосвіта;
 - Ваш варіант: _____

Дякуємо за відповіді!

Анкета 3
Діагностика стану реалізації педагогічного партнерства
вчителями початкових класів

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні для вивчення організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Його єдиною метою – збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності освіти. Пропонуємо відповісти на низку запитальних питань, які стосуються Вашої діяльності. Виберіть із запропонованих варіантів ті, які відображають Вашу особисту думку.

Одержані дані будуть оброблятися у знеособленому вигляді, жодна сторона людини або організація не матимуть доступу до змісту Ваших відповідей. Отримані результати будуть використані в узагальнюючому вигляді для визначення чинників та умов ефективного управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Назва закладу освіти _____

1. Виберіть, які з професійні компетентності вчителя початкових класів ІІІ прописані в професійному стандарті 2021 року:

- мовно-комунікативна;
- предметно-методична;
- інформаційно-цифрова;
- психологічна;
- педагогічна;
- емоційно-етична;
- педагогічне партнерство;
- інклюзивна;
- здоров'язберезувальна;
- вольова;
- проєктувальна;
- прогностична;
- організаційна;
- управлінська;
- олімпіада-апатична;
- домедична;
- інноваційна;
- рефлексивна;
- здатність до парцеляції виробовж життя.

2. Які трудові дії вчителя включає в себе компетентність педагогічного партнерства? Виберіть 3 правильні варіанти:
- здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі;
 - здатність організувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язберігавальні технології під час освітнього процесу;
 - здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;
 - здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу;
 - здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами;
 - здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.
3. Перерахуйте умови, створені у школі, які, на Ваш погляд, сприяють успішному застосуванню педагогічного партнерства у роботі?
- гарно опрацьована методична робота закладу;
 - сильний психологічний кабінет;
 - узгодженість дій і досягнення єдиної місії закладу між адміністрацією та педагогічним колективом;
 - добре розроблена взаємодія та заходи роботи з батьками зобувачів освіти;
 - знання пікової психології для застосування при роботі з учнями;
 - Ваш варіант: _____
4. Що заважає Вам при застосуванні компетентності педагогічного партнерства?
- неввіання методів і способів суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі;
 - малий запас знань з психології взаємовідносин;
 - слабка методична підготовка;
 - неузгодженість дій з колегами;
 - малий запас знань щодо роботи з батьками;
 - Ваш варіант: _____
5. Які трудові дії педагогічного партнерства даються Вам найскладніше? Чому?
- _____
6. Що б Ви хотіли змінити чи додати в діяльності школи, щоб застосування педагогічного партнерства було успішним?

7. Чи беруть активну участь у житті закладу освіти батьки здобувачів освіти? (Визначте ранг від 1 до 5, де 1 – найнижчий ранг):
- батьківські збори;
 - спілкування в соціальних мережах;
 - шкільні свята;
 - допомога закладу освіти;
 - критика педагогічного складу закладу освіти;
 - Ваш варіант: _____
8. В яких саме сферах співпраці робота з батьками здобувачів освіти викликає труднощі?
- особисте спілкування;
 - оцінювання дитини;
 - відношення до дитини;
 - організацією виховної, позакласної роботи;
 - Ваш варіант: _____
9. У який спосіб колеги допомагають долати труднощі, які виникають під час роботи?
- у підготовці до уроків;
 - в організації шкільних свят, виховної роботи;
 - у спілкуванні з батьками;
 - у питаннях саморозвитку, педагогічних дослідженнях, саморегуляції;
 - не допомагають
 - Ваш варіант: _____
10. На Вашу думку, обсяг звітної документації у Вашому закладі:
- надмірний;
 - достатній;
 - недостатній.
11. На Вашу думку, контрольні перевірки відбуваються у закладі
- надто часто;
 - достатньо для того, щоб був час «відпочити»;
 - Ви відчуваєте нав'язливий, дрібязковий, дратуючий контроль за Вашими уроками;
 - взагалі відсутність перевірок, відчуття безконтрольності діяльності закладу;
 - Ваш варіант: _____
12. Чи є відчуття інформаційного голоду?
- відсутність необхідних методичних книг і посібників;
 - слабка методична робота закладу;
 - відсутність або слабка робота психологічного кабінету;
 - не відчував/-ла
 - Ваш варіант: _____

13. Чи погіршився стан здоров'я, особливо нервова система під час роботи у закладі освіти? Якщо так, вкажіть причину:
- перевтома;
 - неприємності в стосунках з учнями;
 - спілкування з батьками;
 - напружена атмосфера у школі;
 - небажання від душі займатися дітьми;
 - не погіршився стан здоров'я;
 - Ваш варіант: _____
14. Чи відчували Ви перевтому? Яку саме? Виберіть:
- сезонна перевтома (напруга від чверті до чверті, що накопичується; одноманітність, «біг на місці», повторюваність обличч, рухів, слів, вимог і т.д.);
 - технологічна втома (пов'язана із звітністю), різноманітними нарадами, зборами);
 - втома очікування (викликана перевіркою діяльності з боку адміністрації, прозеденням відкритих уроків та позакласних заходів);
 - втома прози ом дня, тижня (перевантаження, викликані великою кількістю уроків, позакласними заходами);
 - кліматична та пікова втома;
 - фізична та психічна втома;
 - побутова втома;
 - втома від спілкування.
15. Чи вчасно Ви помічаєте, що у Вас перевтома?
- так;
 - ні;
 - інколи;
 - Ваш варіант: _____
16. Дії адміністрації закладу для Вас підтримуючі чи байдужі щодо Вашої праці? Виберіть ті дії адміністрації, які Ви помічаєте у спосму закладі:
- у закладі створена атмосфера та умови для творчості;
 - організована кімната для відпочинку або якийсь спосіб релаксу;
 - адміністрація закладу допомагає зняти напруження під час роботи порадами та моральною підтримкою;
 - захищає від негативного впливу зовнішнього середовища;
 - адміністрація знає властивості, інтереси, особливості співробітників;
 - вважає одним із найважливіших завдань розробку і реалізацію програми соціально-економічного, медичного захисту співробітників;

- керівник знає реальні заслуги не за плітками, а внаслідок добре продуманої системи зворотного зв'язку;
- ставиться до внутрішньошкільного контролю з позицій управління успіхом;
- показує ступінь важливості виконуваної Вами роботи;
- постійно створює умови для підвищення професійної кваліфікації співробітників;
- адміністрація турбується про вчительських дітей;
- відчуття байдужості адміністрації закладу до потреб вчителів;
- не допомагає.

17. Що не планує Вас у школі і що може бути причиною вашого бажання змінитися:

- перевантаження;
- часті відчуття перестроми;
- відчуття тривоги та неуспішності;
- стан психологічного дискомфорту;
- нескінченність неузгоджених вимог: райво вимагає одне, методисти – інше, залуч – інше щось;
- повсякденна рутинна;
- необхідність досить часто займатися тим, до чого не лежить душа;
- наради, засідання;
- відсутність підтримки з боку колег;
- неприємності у стосунках із учнями;
- неприємності у стосунках із батьками;
- дуже низька зарплата;
- претензії та причіпки адміністрації;
- відсутність підтримки експериментальної роботи;
- втрата престижності професії;
- необхідність усе життя щоденно готуватися до уроків;
- постійний страх перед контрольними перевірками;
- неможливість займатися своїми дітьми;
- все планує;
- Ваш варіант: _____

18. Вкажіть форму підвищення кваліфікації, яка б, на Вашу думку, найбільш якісно сприяла підвищенню ефективності Вашої професійної компетентності?

- традиційні курси підвищення кваліфікації;
- короткотермінові семінари (від 3 до 5 днів);
- конференція;
- стажування;
- одноденні семінари;
- дистанційне навчання;

- самоосвіта;

- Ваш варіант: _____

19. Якщо у Вас була можливість почати життя спочатку, ви б:

- безумовно, обрали знову професію вчителя;
- можливо повторили свій вибір;
- навряд чи повторили свій професійний вибір;
- нізащо не обрали б професію вчителя;
- працювали б у соціальній сфері, але не вчителем;
- обрали б професію, не пов'язану із роботою із дітьми.

20. Якщо б у вас була можливість змінити свою професію, то ви б:

- обрали б зовсім іншу сферу діяльності;
- обрали б знову професію вчителя;
- обрали б викладацьку сферу.

Дякуємо за відповіді!

Анкета 4
Діагностика етапу реалізації педагогічного партнерства з позитивної адміністрації закладу освіти

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні для вивчення організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства вчителів початкових класів.

Цьє опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Його єдина мета збір та узагальнення інформації стосовно застосування компетентності педагогічного партнерства в діяльності освіти. Пропонуємо відповісти на низку запитань анкети, які стосуються Вашої діяльності. Виберіть із запропонованих варіантів ті, які відображають Вашу особисту думку.

Отримані дані будуть оброблятися у загальному вигляді, жодні сторони людини або організації не матимуть доступу до змісту Ваших відповідей.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Назва закладу освіти _____

Текст анкети:

1. Де беруть активну участь у житті закладу освіти батьки учнів?
 - активні на батьківських зборах, підтримують більшість нововведень;
 - у спілкуванні з соціальних мережах, відповідають одразу на питання;
 - допомагають в організації шкільних свят, заходів, екскурсій;
 - батьки тільки критикують заклад освіти;
 - батьки не активні, пасивні і не відкриті до взаємодії
 - Інше варіант: _____
2. В яких саме сферах співпраці робота з батьками здобувачів освіти викликає труднощі?
 - особисте спілкування адміністрація – батьки, вчитель - батьки;
 - оцінювання дитини;
 - відношення вчителів до дитини;
 - організацією виховної, позакласної роботи;
 - Інше _____
3. На Вашу думку, педагогічний колектив початкової школи:
 - вчителі отримують задоволення від належності до колективу Вашого закладу;

- згуртований та дружній;
 - має єдині цілі та місію закладу з адміністрацією;
 - бувають конфлікти;
 - Ваш варіант
4. У Ваших вчителів є відчуття інформаційного голоду?
- відсутність необхідних методичних книг і посібників;
 - слабка методична робота закладу;
 - відсутність або слабка робота психологічного кабінету;
 - не відчував/ла
5. Чи погіршився стан здоров'я, особливо нервова система під час роботи у закладі освіти? Якщо так, вкажіть причину:
- перевтома;
 - неприємності в стосунках з батьками;
 - неприємності в стосунках з учнями;
 - напружена атмосфера у школі, конфлікти адміністрації - колеги;
 - не погіршився стан здоров'я
6. Чи відчували Ви перевтому? Яку саме? Виберіть (не більше 2-х варіантів):
- технологічна втома (пов'язана із звітністю, різноманітними нарадами, зборами);
 - втома протягом дня, тижня (перевантаження, викликані великою кількістю роботи);
 - втома очікування (викликана першіркою діяльності з боку райво, проведенням відкритих та позакласних заходів);
 - фізична та психічна втома;
 - втома від спілкування.
 - Інше
7. Як Ви допомагаєте вчителям зняти напругу, напруженість під час роботи?
- організована кімната для відпочинку;
 - допомагаєте зняти напруження під час роботи порадами та моральною підтримкою;
 - захищаєте від негативного впливу у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (батьки, учні, колеги);
 - дозволяєте раніше піти додому;
 - у «піковий» момент заміняєте вчителя і даєте можливість відпочити хоча б урок;
 - інше.
8. На Вашу думку, що найбільше допомагає впроваджувати педагогічне партнерство у закладі освіти (не більше 2-х варіантів):
- узгодженість дій і досягнення єдиної місії закладу між адміністрацією та педагогічним колективом;

- добре розроблена взаємодія та заходи роботи з батьками здобувачів освіти;
- знання вікової психології для застосування при роботі учнями;
- гарно опрацьована методична робота закладу;
- сильний психологічний кабінет;
- дружній педагогічний колектив.
- Ваш варіант

Дякуємо за відповіді!

*Додаток Ж***Книги для вчителів (рекомендація)**

1. Ханна Біч, Тамара Ньюфелд Страйджек. Не упускайте своїх школярів.
2. Брюс Вілкінсон. 7 законів учня. Як навчити практично будь-яку людину чому завгодно!
3. Коменський Я. А. Материнська школа.
4. Корчак Я. Залиште мене дітям.
5. Корчак Я. Як любити дитину.
6. Девід Сміт. Коменський Я. А. : завбачливий реформатор шкільної освіти.
7. Сміт Д., Карвілл Б. Дар чужоземця. Віра, гостинність та іноземна мова (для вчителів іноземної мови).
8. Сухомлинський В. О. Важкі діти.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям.
10. Сухомлинський В. О. Як готувати матір і батька до шкільно-сімейного виховання своїх дітей.
11. Сухомлинський В. О. Як добиватися, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності.
12. Сухомлинський В. О. Як поглиблювати виховну роботу з батьками в міру росту й розвитку дитини.
13. Сухомлинський В. О. Як разом із батьками виховувати майбутніх матерів і батьків.
14. Ніна Джексон. Класний вчитель. Як працювати з важкими учнями, складними батьками та отримувати задоволення від професії.
15. Керол Дук. Гнучка свідомість. Новий погляд на психологію розвитку дорослих та дітей.
16. Шон Еллісон. Зроби кожен урок важливим.
17. Рената Кириліна. Як мотивувати школяра вчитися. Як навчити дитину вчитися.
18. Лі ЛеФевер. Мистецтво пояснювати. Як зробити так, щоб вас розуміли з півслова.
19. Мазліш Ф. Як говорити з дітьми, щоб вони вчилися.
20. Хосе Антоніо Маріна. Виховання таланту.
21. Грем Натхолл. Таємне життя учнів.
22. Тімоті Уокер. Фінська система навчання: як влаштовані найкращі школи у світі.
23. Френе С. Звернення до батьків. Також: Поради батькам.

Фільми для вчителів (рекомендація)

1. Про вчителів; про те, як впливає вчитель/школа на життя учня
2. Вчитель на заміну 2011
3. Вчитель року 2005
4. Жовтневе небо 1999 (на р.п.)
5. Зірочки на землі, 2007 Індія
6. Золоті руки: Історія Бена Карсона 2009 (на р.п.)
7. Імператорський клуб 2002
8. Король каже! 2010 (на р.п.)
9. Ларрі Краун 2011
10. Невидима сторона 2009 (на р.п.)
11. Обдарована 2017
12. Перед класом 2008 США (на р.п.)
13. Письменники свободи 2007
14. Посмішка Мони Лізи 2003
15. Прорив 2019 (на р.п.)
16. Суспільство мертвих поетів 1989
17. Триумф: Історія Рона Кларка 2006 (на р.п.)
18. Хлопчик, який приборкав вітер. 2019 (на р.п.)
19. Хористи 2004 Франція
20. Чудо 2017 США
21. Про спортивних тренерів:
22. Королева з Катві 2016 (на р.п.)
23. Людина, яка змінила все 2011 (на р.п.)
24. Ми одна команда 2006
25. Переможець 2019
26. Протистояння гігантам 2006
27. Тренер 2015 (на р.п.)*
28. Тренер Картер 2005 (на р.п.)

*(на р.п.) – на реальних подіях



ВІДДІЛ ОСВІТИ БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
БУЧАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №4

вул. Енергетиків, 2, м. Буча, Бучанський район, Київська область, 08292
тел. +380934297656, e-mail: school4@i.ua
код ЄДРПОУ 24884707

Вих. № 81 від 26.06.2023 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стешиц Ірини Вікторівни «Управління розвитком педагогічного
партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Стешиц Ірині Вікторівні, стажисту-досліднику кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України про те, що протягом 2022-2023 рр. на базі Бучанського ліцею №4 Бучанської міської ради Київської області здійснювалося впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Підтверджено, що система управлінських впливів, яка була впроваджена під час формувального експерименту у закладі освіти, позитивно вплинула на стан підвищення рівня педагогічного партнерства учителів початкової школи Бучанського ліцею №4 Бучанської міської ради Київської області.

Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи у Бучанському ліцеї №4 Бучанської міської ради Київської області дозволила зробити висновок, що цілеспрямована системна робота з управління розвитком педагогічного партнерства учителів допомогла удосконалити взаємини між

основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях, таких як: директор – учителі – учні – батьки та реалізувалась у методичній роботі початкової школи.

Висновок про актуальність і доцільність використання результатів дисертаційного дослідження в управлінні ЗО обґрунтовано підсумками аналізу їх апробації у практичній діяльності Бучанського ліцею №4 Бучанської міської ради Київської області.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директор



Алла ЛІТКЕВИЧ



**ВІДДІЛ ОСВІТИ БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
БУЧАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 5
БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
(БУЧАНСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №5)**

вул. Вокзальна, 104, м. Буча, Київська обл., 08292
тел. (04597)49380; 48630; npr50@ukr.net; ідентифікаційний код 22208965

Вих. №01-239 від 29. 06.2023 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стешиц Ірини Вікторівни «Управління розвитком педагогічного партнерства учителів
в умовах методичної роботи початкової школи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Стешиц Ірині Вікторівні, аспірантці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту, освіти» НАПН України про те, що протягом 2022-2023 рр. здійснювалося впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи на базі Бучанського ліцею №5 Бучанської міської ради Київської області.

Підтверджено, що результати апробації створеної Стешиц І. В. системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи у Бучанському ліцеї №5 Бучанської міської ради Київської області доводять її життєздатність та дієвість, що сприяє розвитку педагогічного партнерства учителів та підвищує рівень взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях, таких як: директор – учителі – учні – батьки, що реалізувалось у методичній роботі початкової школи.

Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи на базі Бучанського ліцею №5 Бучанської міської ради Київської області дозволила зробити висновок, що впроваджені організаційно-педагогічні умови дозволяють забезпечити налагодження, підтримання та удосконалення взаємин між усіма учасниками освітнього процесу.

Висновок про актуальність і доцільність використання результатів дисертаційного дослідження в управлінні ЗО обґрунтовано підсумками аналізу їх апробації у практичній діяльності Бучанського ліцею №5 Бучанської міської ради Київської області.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».



Михайло НАКОНЕЧНИЙ

ПЛ «АКАДЕМІЯ МУДРОСТІ»
 вул. Інститутська, 14, м. Буча, Київська обл., 08292
 тел.: (04597)49-725; e-mail: school@ugi.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 39970265

НАКАЗ

Вих. № 33 від 28 . 06.2023 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Стешиц Ірини Вікторівни «Управління розвитком педагогічного
 партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Стешиц Ірині Вікторівні, аспірантці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України про те, що упродовж 2022-2023 років у Приватному ліцеї «Академія мудрості» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми «Управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи».

Дисертанткою було обґрунтовано доцільність та необхідність розробки означеної проблеми та представлено матеріали для апробації. Було апробовано розроблену Стешиц І. В. систему управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи у ПЛ «Академія мудрості». Для коректного результату у ході проведення експериментальної перевірки системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи було застосовано педагогічний експеримент.

Під час формуального експерименту у закладі велась послідовна робота щодо зростання педагогічного партнерства учителів початкових класів, підвищення ефективності відповідних організаційно-педагогічних умов та створення сприятливого психологічного клімату. Підтверджено, що система управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи позитивно вплинула на стан педагогічного партнерства учителів у ПЛ «Академія мудрості».

Висновок про актуальність і доцільність використання результатів дисертаційного дослідження в управлінні ЗО обґрунтовано підсумками аналізу їх апробації у практичній діяльності ПЛ «Академія мудрості».

В.о. директора



Аліна ТОЛБАС

ПРИВАТНЕ ПІДПРИЄМСТВО
«ЗАКЛАД ОСВІТИ «ДЖЕРЕЛО МУДРОСТІ»
вул.Б.Хмельницького,31, с.Парпурівці, Вінницький р-н, Вінницька область, 23209
e-mail:dzherelomudrosti@ukr.net
код ЄДРПОУ 38190202

28.06.2023 № 110

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стешиц Ірини Вікторівни «Управління розвитком педагогічного партнерства
учителів в умовах методичної роботи початкової школи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Стешиц Ірині Вікторівні, аспірантці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України про те, що протягом 2022-2023 рр. на базі Приватного підприємства «Заклад освіти «Джерело мудрості» здійснювалося впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Під час формувального експерименту у закладі освіти велась послідовна системна робота щодо зростання педагогічного партнерства учителів початкових класів, підвищення ефективності відповідних організаційно-педагогічних умов та створення сприятливого психологічного клімату. Підтверджено, що система управлінських впливів позитивно вплинула на стан педагогічного партнерства учителів та допомогла удосконалити взаємини між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях, таких як: директор – учителі – учні – батьки та реалізувалась у методичній роботі початкової школи Приватного підприємства «Заклад освіти «Джерело мудрості».

Висновок про актуальність і доцільність використання результатів дисертаційного дослідження в управлінні ЗО обґрунтовано підсумками аналізу їх апробації у практичній діяльності Приватного підприємства «Заклад освіти «Джерело мудрості».

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директор ПП «ЗО «Джерело мудрості»



Марина МЕЛЬНИК



УКРАЇНА

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД ГІМНАЗІЯ «СОЛОМОН»**

вул. Коростишівська, 8а, м. Чернівці, 58000, тел. (0372) 549-764
e-mail: nvksolomon@gmail.com

28.06.2023

Вих. №110

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стешиц Ірини Вікторівни «Управління розвитком педагогічного
партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Видана Стешиц Ірині Вікторівні, аспірантці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України про те, що протягом 2022-2023 рр. на базі Приватного закладу гімназії «Соломон» здійснювалося впровадження системи управлінських впливів на розвиток педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи.

Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов управління розвитком педагогічного партнерства учителів в умовах методичної роботи початкової школи Приватного закладу гімназії «Соломон» дозволила зробити висновок, що цілеспрямована системна робота з управління розвитком педагогічного партнерства учителів сприяє налагодженню та удосконаленню взаємодії між основними суб'єктами освітнього процесу на усіх рівнях, таких як: директор – учителі – учні – батьки та реалізувалась у методичній роботі початкової школи Приватного закладу гімназії «Соломон».

Висновок про актуальність і доцільність використання результатів дисертаційного дослідження в управлінні ЗО обґрунтовано підсумками аналізу їх апробації у практичній діяльності Приватного підприємства «Заклад освіти «Джерело мудрості».

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Директорка ПЗ гімназії «Соломон»



Алла ГАЙСАН