

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра дошкільної та початкової освіти

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня: «магістр»

на тему:

**«ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ГРУПИ
ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

Виконала:

Студентка II курсу 21-М групи

Спеціальності А3 Початкова освіта

Макаренко Анна Дмитрівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент.

Кисла Оксана Федосіївна

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 2025 року.

Студентка

Анна МАКАРЕНКО

Науковий керівник

Оксана КИСЛА

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри дошкільної та початкової освіти протокол № _____ від « ____ » _____ 2025 р.

Студентка допускається до захисту цієї роботи в екзаменаційній комісії.

Зав. кафедри

Ірина ТУРЧИНА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	11
1.1. Поняття та сутність педагогіки партнерства в освітньому процесі	11
1.2 Історія та становлення педагогіки партнерства у вітчизняній та зарубіжній педагогіці	20
1.3. Основні принципи та етапи формування партнерства в освітньому процесі	29
Висновки до першого розділу	38
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ..	40
2.1. Організаційно-педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства в умовах ГПД початкової школи	40
2.2. Сучасний стан досліджуваної проблеми в умовах групи продовженого дня	51
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	66
Висновки до другого розділу	71
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ.....	80

АНОТАЦІЯ. У кваліфікаційній роботі на тему «Формування партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня початкової школи» звертається увага на актуальність впровадження ідей педагогіки партнерства відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» (НУШ), зокрема в освітньому просторі групи продовженого дня (ГПД) початкової школи.

Досліджено теоретичні основи педагогіки партнерства, розкрито її сутність, принципи та функції. Обґрунтовано та детально проаналізовано організаційно-педагогічні умови реалізації партнерської взаємодії, які охоплюють три ключові аспекти: «вчитель–учні», «учень–учні» та «школа–сім'я».

У результаті проведеного експериментального дослідження на базі Чернігівської гімназії № 11 підтверджено, що активне використання форм та методів педагогіки партнерства (робота в малих групах, ігрові форми, диференціація змісту) суттєво підвищує рівень сформованості згуртованості всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, у експериментальній групі на контрольному етапі було зафіксовано відсутність початкового рівня згуртованості та значне зростання показників за шкалою «Кооперація» у батьків.

Доведено, що комплексне впровадження організаційно-педагогічних умов сприяє гуманізації відносин, попередженню конфліктних ситуацій та формуванню демократичного та сприятливого клімату в освітньому середовищі ГПД.

На основі дослідження сформовано методичні рекомендації щодо ефективного застосування організаційно-педагогічних умов для формування партнерської взаємодії.

Ключові слова: педагогіка партнерства, група продовженого дня (ГПД), організаційно-педагогічні умови, взаємодія, згуртованість, тріада «вчитель–учні–батьки».

ANNOTATION. The master's thesis on the topic "Formation of partnership interaction in the conditions of the extended day group of primary school" emphasizes the relevance of implementing the ideas of partnership pedagogy in accordance with the requirements of the New Ukrainian School (NUSh) Concept, particularly within the educational space of the extended day group (EDG) of primary school.

The theoretical foundations of partnership pedagogy were investigated, and its essence, principles, and functions were revealed. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of partnership interaction were substantiated and analyzed in detail, covering three key aspects: "teacher-students," "student-students," and "school-family."

As a result of the experimental study conducted at Chernihiv Gymnasium No. 11, it was confirmed that the active use of partnership pedagogy forms and methods (small group work, game forms, content differentiation) significantly increases the level of coherence (zghurtovanosti) among all participants in the educational process. Specifically, in the experimental group at the control stage, the initial level of coherence was absent, and a significant increase in the "Cooperation" scale among parents was recorded.

It is proven that the integrated implementation of organizational and pedagogical conditions contributes to the humanization of relations, the prevention of conflict situations, and the formation of a democratic and respectful climate in the EDG educational environment.

Based on the research, methodological recommendations for the effective use of organizational and pedagogical conditions for forming partnership interaction were developed.

Keywords: partnership pedagogy, extended day group (EDG), organizational and pedagogical conditions, interaction, coherence, "teacher-students-parents" triad.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні освітні реформи зосереджені насамперед на всебічному розвитку особистості учня, а не лише на технічних аспектах навчального процесу. Одним із головних напрямів, визначених Концепцією «Нова українська школа», є демократизація та гуманізація взаємовідносин між усіма суб'єктами освітнього середовища: вчителями, учнями, їхніми батьками та колегами. Ключовим елементом цієї інноваційної моделі є педагогіка партнерства, яка передбачає використання гуманістичних і творчих методів навчання та виховання.

Головна ідея педагогіки партнерства полягає у формуванні гуманного та демократичного ставлення до дитини, гарантуючи їй право на гідність, самоповагу, можливість вибору та визнання її унікальності, незалежно від очікувань дорослих. У цьому контексті педагоги відіграють провідну роль як рушії змін (агенти змін), оскільки вони повинні вміти переосмислювати свою професійну діяльність, виявляти гнучкість у мисленні, постійно розвиватися та проводити самоаналіз.

Вимоги щодо реалізації принципів дитиноцентризму та організації ефективної міжособистісної взаємодії з батьками й дітьми в освітньому процесі чітко зафіксовані в низці ключових законодавчих документів, зокрема, у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), а також у Концепції «Нова українська школа» (2016).

Ця Концепція має на меті забезпечити системну реформу загальної середньої освіти за такими основними напрямками:

1. Затвердження нових державних стандартів, які враховують необхідні для успішної самореалізації ключові компетентності.
2. Впровадження засад педагогіки партнерства, що базується на тісній співпраці між учнем, вчителем та батьками.
3. Підвищення мотивації педагогічних працівників шляхом забезпечення

гідної заробітної плати, розширення їхньої академічної свободи та створення умов для постійного професійного зростання.

4. Упровадження принципу дитиноцентризму, що передбачає орієнтацію на індивідуальні потреби, інтереси й можливості кожного учня.

5. Оптимізація та оновлення виховного процесу з урахуванням сучасних освітніх підходів та вимог.

6. Створення нової шкільної структури для засвоєння оновленого змісту освіти та набуття ключових компетентностей.

7. Децентралізація та забезпечення ефективного управління освітою для досягнення реальної автономії шкіл.

8. Формування сучасного освітнього середовища, що надасть необхідні умови, технології та засоби для навчання всіх учасників.

Проблема педагогіки партнерства піднімалась у працях як педагогів-класиків (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, та ін.) так і сучасних педагогів, серед яких: Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, І. Волков, С. Гончаренко, О. Захаренко, І. Зязюн, І. Іванов, А. Макаренко, В. Караковський, В. Кремень, В. Кузь, С. Лисенкова, О. Савченко, Л. Соловейчик, В. Шаталов, М. Ярмаченко та ін.

Суть взаємодії в освітньому процесі полягає у партнерстві всіх його учасників. У ході співпраці відбувається трансформація ролей педагога та учнів у напрямку рівноправних відносин. Ідеї співробітництва, діалогу та партнерства між учасниками освітнього процесу є одними з ключових у сучасній педагогіці. Водночас їхнє практичне втілення нерідко супроводжується значними труднощами. Чимало педагогів не вміють змінювати традиційні підходи до роботи, насамперед через недостатнє розуміння механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу. Часто не усвідомлюється, що підвищення якості освіти досягається не кількістю проведених заходів, а розвитком творчого, культурного й змістовного спілкування. Отже, актуальність означеної проблеми зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Формування партнерської взаємодії в умовах групи».

продовженого дня початкової школи».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в умовах групи продовженого дня початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні засади запровадження педагогіки партнерства в освіті та її особливості в контексті реалізації концепції НУШ в групі продовженого дня.

2. Визначити особливості педагогіки партнерства в умовах групи продовженого дня.

3. Дослідити сучасний стан досліджуваної проблеми в освітньому просторі початкової школи.

4. Експериментально перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в групі продовженого дня початкової школи.

Об'єкт дослідження – освітньо-виховний процес у групі продовженого дня початкової школи

Предмет дослідження – процес формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах групи продовженого дня початкової школи.

У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) застосовувалися для вивчення науково-педагогічної літератури, з'ясування сутності поняття «педагогіка партнерства» та визначення шляхів її реалізації в умовах групи продовженого дня початкової школи.

Під час емпіричного дослідження використовувалися спостереження за освітньо-виховним процесом, бесіди й анкетування учнів, батьків та педагогів з метою визначення рівня сформованості партнерських взаємин. Для перевірки ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов було проведено

педагогічний експеримент, який включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

Також застосовувався аналіз продуктів діяльності учнів — спільних творчих робіт, проєктів, виховних заходів, що відображали зміни у взаємодії дітей і вихователя. Результати анкетування та експерименту опрацьовувалися за допомогою методів кількісного та якісного аналізу, зокрема математичної статистики та графічного представлення даних.

Базою дослідження була гімназія №11 м. Чернігова, де автор працює вихователем групи продовженого дня.

Публікації. За матеріалами кваліфікаційного дослідження опубліковано тези доповідей.

1. Формування партнерської взаємодії вчителя з батьками в умовах групи продовженого дня // [Електронний ресурс]: електрон. вид.: зб. матеріалів Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Змішане навчання в закладах вищої освіти України та зарубіжжя», 28 жовтня 2024 р.

2. Впровадження цифровізації під час партнерської взаємодії вчителя з батьками в початковій школі // [Електронний ресурс]: електрон. вид.: зб. матеріалів Всеукраїнська науково-практична студентська конференція «Інновації та традиції в освіті: історичний досвід і сучасні виклики розвитку дошкільної, початкової, мистецької освіти та культури», 28 березня 2025 р.

3. Розвиток партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня // [Електронний ресурс]: електрон. вид.: зб. матеріалів I Всеукраїнські педагогічні читання за міжнародної участі пам'яті професорки Євгенії Коваленко «Нові горизонти освіти: досвід, реалії та перспективи», 12 березня 2025 р.

4. Професійні властивості та якості особистості педагога // [Електронний ресурс]: електрон. вид.: зб. матеріалів VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення», 5–6 червня 2025 р., Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Основні результати дослідження були представлені та обговорені на наукових конференціях:

1. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Змішане навчання в закладах вищої освіти України та зарубіжжя», 28 жовтня 2024 року, м. Київ.

2. Всеукраїнська науково–практична студентська конференція «Інновації та традиції в освіті: історичний досвід і сучасні виклики розвитку дошкільної, початкової, мистецької освіти та культури», 28 березня 2025 року, м. Чернігів.

3. I Всеукраїнські педагогічні читання за міжнародної участі пам'яті професорки Євгенії Коваленко «Нові горизонти освіти: досвід, реалії та перспективи», 12 березня 2025 року, м. Ніжин.

4. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення», 5–6 червня 2025 року, м. Полтава.

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (найменувань) та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 112 сторінок, з них 70 сторінок - основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

1.1. Поняття та сутність педагогіки партнерства в освітньому процесі

Партнерська педагогіка являє собою систему організованих взаємовідносин між основними учасниками освітнього процесу — учнями, вчителями та батьками. Ця система має визначену структуру і реалізується відповідно до заздалегідь встановлених засад. Зокрема, вона:

- забезпечується завдяки добровільності (або самостійному вибору) всіх учасників і спільній меті, що їх об'єднує.
- базується на рівноправності та взаємоповазі всіх сторін, із дотриманням встановлених прав та обов'язків, а також урахуванням ціннісних орієнтирів кожного учасника.
- вимагає абсолютної включеності всіх сторін у процес реалізації загальних завдань, а також їхньої готовності розділити відповідальність за досягнуті результати.

Відповідно до Українського педагогічного словника С. Гончаренка, «педагогіка партнерства» трактується як специфічний напрям у педагогічній теорії та освітній практиці. Його провідним завданням є формування партнерських, демократичних і гуманістичних форм взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (учнями, педагогами та батьками), що базуються на принципах рівноправності, відкритого діалогу та взаємної поваги.

Ключові принципи педагогіки партнерства, які забезпечують її реалізацію, включають такі аспекти:

Орієнтація на дитину (дитиноцентризм): центральне місце в освітньому процесі займають потреби, інтереси та можливості учня.

Взаємна довіра і повага: учасники освітнього процесу ставляться один до одного з повагою, визнаючи унікальність і цінність кожного.

Доброзичлива та позитивна атмосфера: створення середовища, сприятливого для розвитку, що ґрунтується на оптимізмі та підтримці.

Діалог, спільна діяльність та взаємоконтроль: комунікація відбувається на рівних, передбачає взаємодію і готовність до обміну думками та спільної відповідальності.

Розподілене лідерство: активна позиція всіх сторін, наявність права вибору та відповідальності за цей вибір, а також горизонтальна модель взаємозв'язків замість авторитарної.

Засади соціального партнерства: дотримання рівності позицій, добровільне прийняття зобов'язань та обов'язковість їхнього виконання.

Сутність педагогіки партнерства втілюється через її основні складові: співпрацю, співтворчість і спілкування, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію.

Укладач Українського педагогічного словника Семен Гончаренко тлумачить поняття «педагогіка партнерства» як підхід у педагогіці та практиці, що фокусується на демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу. Фактично, це спільна діяльність вчителя та учнів, яка базується на взаєморозумінні й гуманістичних засадах. Її мета — об'єднати інтереси та прагнення обох сторін для досягнення спільної мети: особистісного розвитку школярів під час навчання та виховання[10, с. 201]

О. Коханова розглядає партнерство як найвищу форму взаємодії (співробітництва), наголошуючи, що воно не виникає автоматично. Партнерські взаємини є одночасно результатом і процесом набуття соціального досвіду, який формується під час спілкування та практичної діяльності. Цей процес відбувається в ході соціалізації особистості, незалежно від того, чи має цей вплив стихійний характер (у життєвих ситуаціях соціуму), чи є цілеспрямованим формуванням особистості[27, с. 56]

У працях О. Коханової ключовою є інтерпретація здатності до партнерської взаємодії: це можливість і готовність особистості брати участь у системі відносин

з іншими на принципах рівності та узгодженості дій, спрямованих на досягнення спільного успіху. Ця здатність залежить від достатнього рівня знань, навичок, умінь та відповідних особистісних якостей індивіда. [27, с. 52]

О. Вишневський наголошує, що педагогіка партнерства повинна забезпечувати справжню демократичну взаємодію між учнем і педагогом. Хоча їхній досвід та знання різняться, цей підхід передбачає рівність у праві на доброзичливість, повагу, довіру та взаємні вимоги. [9, с. 201]

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що термін «педагогіка партнерства» часто використовують як тотожний до понять «педагогіка співробітництва», «педагогіка кооперації» та «педагогіка взаємодії». Таке узагальнення виникає через спільність смислів, адже всі вони акцентують на об'єднанні зусиль учасників освітнього процесу та спільному досягненні цілей. Проте з метою наукової точності важливо розмежувати ці поняття, оскільки кожне з них має свою специфіку й потребує окремого тлумачення.

Під педагогічною взаємодією розуміють свідомий, цілеспрямований та заздалегідь спроектований вплив педагога, спрямований на зміну педагогічної ситуації або на особистісний розвиток здобувача освіти [14, с. 72].

У процесі тлумачення поняття «взаємодія» зазвичай виділяють два базові компоненти — комунікацію та спільну діяльність. Відтак педагогічна взаємодія також вибудовується на цих структурних елементах: професійному педагогічному спілкуванні та діяльності, спрямованій на реалізацію освітнього змісту. Визначальними характеристиками цих складників виступають паритетність у комунікації та дотримання партнерських принципів у спільній діяльності.

Паритетність у педагогічному спілкуванні забезпечується завдяки трьом фундаментальним чинникам. Насамперед вона спирається на взаємну повагу до кожного учасника освітнього процесу. Другою умовою є діалогічний характер взаємодії, за якого педагог не лише навчає та підтримує розвиток учнів, а й сам отримує професійне й особистісне збагачення. Водночас визначальною

передумовою постає беззастережне прийняття педагогом гуманістичних і демократичних норм міжособистісної взаємодії [18, с. 220].

Педагогіка співробітництва – це напрям педагогічного мислення й практичної діяльності, метою якого є демократизація та гуманізація освітнього процесу. [53, с. 340]

Отже, педагогіка партнерства поєднує риси та характерні ознаки всіх згаданих термінів і виступає як метод розвитку особистості, який ґрунтується на активній та рівноправній взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Педагогіка співробітництва розглядається у світовій практиці як найуспішніша альтернатива традиційним методам навчання. Вона набула широкої популярності у 80-х роках ХХ ст., але її ідеї лежать в основі сучасного навчання. Співпраця – це гуманістичний підхід до спільної діяльності дітей і дорослих, що базується на взаєморозумінні, проникненні у духовний світ одне одного та колективному аналізі процесу і результатів роботи. У її основі лежить стимулювання й спрямування педагогом пізнавальних інтересів учнів. Завдяки значущості такого підходу, з'являється тенденція розглядати весь педагогічний процес крізь призму педагогіки співробітництва. Сьогодні у педагогічній психології часто користуються терміном «педагогіка партнерства» як найбільш ємнішим, діяльнісно-орієнтованим і загальним по відношенню до інших термінів, який одночасно означає багатосторонню взаємодію всередині навчальної групи та взаємодію вчителя з цією групою.

На початку ХХІ ст. соціально-економічні зміни призвели і до корінної реформи освітньої системи, яка повинна готувати випускника не лише до життя у нових умовах, але й до досягнення успіху в професійній діяльності. Як відповідь на ці потреби у педагогічній науці й практиці почали активно появлятися дослідження та розвиватися концепції педагогіки партнерства.

У 2016 році в Україні розпочався активний етап втілення ідей педагогів ХХ ст., етап розвитку педагогіки партнерства. Прийняття Концепції «Нова українська школа» перенесло ідею педагогіки партнерства з теоретичної площини у практичну

[37]. Взаємодія між педагогами, учнями та батьками стала ключовою для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Педагогіка партнерства сприяє створенню сприятливого середовища, де кожен учень максимально розкриває свій потенціал, розвиває ініціативність і креативність. Партнерські відносини задовольняють потребу в значущості, знижують стрес, що позитивно впливає на розумову діяльність. Такий підхід допомагає молоді краще підготуватися до професійного життя та активної громадянської позиції у сучасному світі.

Партнерство виступає ключовою ціннісною основою Нової української школи, а педагогу потрібно освоїти нові ролі, такі як фасилітатор, тьютор, модератор та коуч. Сучасний учитель повинен розуміти особливості покоління дітей і застосовувати відповідні підходи у спілкуванні з ними. Педагогіка партнерства є ключовим інструментом для педагога, що дозволяє йому успішно впроваджувати головні стратегії національно-патріотичного виховання. Це включає проведення уроків патріотизму, сприяння прийняттю європейських цінностей, використання практичного підходу в освіті, а також формування моральних орієнтирів, популяризацію української мови та навчання дітей захищати свою державу.

Кожен учасник освітнього процесу, зокрема й учень, має свої права, є унікальною особистістю та заслуговує на шанобливе ставлення до своєї гідності. Успішне партнерство є системою взаємно визначених прав і обов'язків відповідальних сторін, а кожне нове втручання з особистими поглядами ускладнює побудову такої системи, а інколи й руйнує її.

Педагогіка партнерства об'єднує не лише вчителів, учнів та батьків, а й батьків між собою, батьківський колектив з адміністрацією закладу освіти, педагогів, які викладають в одному класі та однокласників, які, відчуваючи до себе повагу, поважатимуть інших.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких ідеях:

-Добровільність навчання або вмотивоване навчання. Основою ефективного навчання має стати внутрішня мотивація учня, що пробуджує його інтерес до

пізнання. Тому завдання вчителів полягає у створенні атмосфери доброзичливості та довіри, яка б сприяла самореалізації кожного учня.

- Інноваційність для досягнення мети. Робота з учнями має базуватися на впровадженні сучасних методів викладання, які зміщують акцент із простого накопичення знань на розвиток навичок розумової діяльності.

- Ідея підтримки, яка полягає у наданні вчителем учням базових знань та налаштування їх до глибшого пошуку вирішення проблеми. Учитель повинен допомагати учням правильно ставити питання й шукати на них відповіді.

- Ідея вільного вибору. Учень має можливість вибирати завдання, задачі, тему твору, а також брати участь у створенні завдань для своїх однокласників. Основна ідея полягає в тому, щоб не виконувати завдання замість дитини, не диктувати їй, що робити, і не вирішувати її проблеми, а сприяти її самопізнанню, активізувати внутрішній потенціал та ініціативу, аби вона самостійно приймала рішення, знаходила шляхи вирішення і несла за них відповідальність.

- Самоаналіз та самооцінка. Учні повинні вчитися оцінювати та аналізувати свою навчальну діяльність.

- Ідея діалогу. Ця ідея в освіті тісно пов'язана з особистістю, яка відіграє ключову роль у формуванні відносин із навколишнім світом. Діалог розглядається як процес становлення індивідуальності кожного учня та взаємне збагачення позицій через розвиток діалогічного мислення та спілкування.

- Ідея спільної діяльності вчителів та учнів. Співпраця стає ефективною, коли кожен учень залучений до розв'язання завдань не на завершальному етапі, а з самого початку процесу опанування нового матеріалу.

- Ідея добровільності в дозвіллі.

Взаємодія між вчителем і учнями, встановлення партнерських відносин під час уроків, спільний процес пізнання та відкриття нового, а також систематичне створення «ситуацій успіху» становлять основу для самореалізації учня в освітньому середовищі.

Мета освіти має виходити за рамки простого передавання учням певного набору академічних знань. Надзвичайно важливо, щоб діти набували досвіду демократичних взаємин, формували навички самокерування та організації власного життя в колективі, а також вчилися брати відповідальність за власні дії та рішення.

Щоб досягти цієї цілісної мети, освітній процес має бути спрямований на формування в учня здатності самостійно розв'язувати поставлені завдання, знаходити своє місце в житті, ефективно розвивати й застосовувати власні здібності та інтереси, а також ставати успішною особистістю.

Основні засади, на яких функціонує педагогіка партнерства, включають: повагу до унікальності кожної особистості та доброзичливе, позитивне ставлення між усіма учасниками. Фундаментом взаємин є довіра та діалогічна взаємодія, яка своєю чергою призводить до взаємної поваги. Також цей підхід передбачає розподілене лідерство (коли кожен може взяти на себе відповідальність) та загальне застосування принципів соціального партнерства.

Упроваджуючи принципи педагогіки партнерства, вчитель має пам'ятати, що шкільне освітнє середовище є простором дитинства, яке формується на основі рівності, діалогу, співпраці та прийняття. Учні відкрито обговорюють проблеми, не бояться помилятися, активно співпрацюють один з одним і сприймають вчителя як джерело досвіду та знань, а також як старшого партнера в освітньому процесі. Педагог мусить переосмислити свою роль, оновити своє професійне мислення. Сучасний учитель повинен постійно аналізувати свою педагогічну діяльність, орієнтуватися на самоосвіту та моніторинг результатів своєї роботи. Педагогіка партнерства пропонує справді демократичний формат взаємодії між учителем та дитиною, де враховується різниця в життєвому досвіді та знаннях, але визнається рівність у праві на повагу, довіру та доброзичливість. Соціальне партнерство, своєю чергою, допомагає виховати конкурентоспроможну особистість, здатну будувати нові ефективні стосунки, проявляти ініціативу та відповідати за власні рішення.

Можна стверджувати, що педагогіка партнерства слугує фундаментальною основою для гуманізації та демократизації освітнього процесу, особливо на

початковому рівні освіти. Вона забезпечує активну взаємодію та спільне прийняття значущих рішень усіма су'єктами: учнями, педагогами, батьками та адміністрацією.

Використання партнерського підходу в освіті допомагає учням розвивати вміння співпрацювати, критично мислити та реалізовувати себе. Кожен школяр отримує шанс брати участь у прийнятті рішень, вільно висловлювати свої думки й пропозиції та активно долучатися до створення відкритого й заснованого на взаємній повазі освітнього простору.

Гуманістична спрямованість освітнього процесу, що реалізується в межах педагогіки партнерства, забезпечує кожному вихованцю можливість усвідомлювати власну важливість і неповторну цінність. Послідовне врахування індивідуальних запитів та особистісних особливостей учнів сприяє формуванню сприятливого емоційного середовища й підтримує всебічний та гармонійний розвиток особистості.

Отже, педагогіка партнерства постає ефективним механізмом забезпечення сучасної, демократичної та людиноцентричної освіти. Її реалізація сприяє становленню індивідуальності, формуванню в учня усвідомлення власної соціальної позиції та створенню сприятливих умов для всебічного розвитку й особистісного становлення кожного учасника освітнього процесу.

Дослідження у галузі психології (Г. Андрєєва, І. Вачков, Р. Вербер, Є. Волков, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, В. Семиченко) та педагогіки (А. Бойко, Н. Волкова, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, Ю. Костюшко, М. Рибаківа, Н. Якса) зазначають, що на поточному етапі розвитку суспільства питання партнерства є однією з найбільш важливих проблем сучасного життя.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що питання соціальної, міжособистісної, професійної та педагогічної взаємодії активно досліджуються. Однак напрямок партнерства в освіті залишається недостатньо вивченим у сучасній педагогічній науці.

Проблема партнерства в педагогічній площині перебуває в центрі уваги таких науковців, як О. Богініч, О. Коханова, В. Ляудіс, О. Новоженіна, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, В. Терещенко, І. Турчина, Г. Чернявська, та інших.

Наприклад, Н. Пов'якель трактує психологічну готовність соціальної структури до партнерства як необхідну передумову для формування партнерських відносин у процесі врегулювання конфліктів. У свою чергу, В. Ляудіс розглядає готовність і здатність до партнерства як з однолітками, так і з дорослими, як ознаку вищого, розвиненого рівня самоорганізації особистості[37, с. 130].

На основі проведеного аналізу ми дійшли висновку, що педагогіка партнерства являє собою процес, у якому всі учасники освітнього простору стають суб'єктами взаємодії, спрямованої на досягнення спільного кінцевого результату та заснованої на принципах добровільності, взаєморозуміння і взаємної поваги.

Таким чином, партнерство – це комплексне та багатоаспектне поняття, яке неможливо звести до одного-єдиного визначення. При його характеристиці необхідно акцентувати увагу на спільності зусиль усіх учасників освітнього процесу, на єдності виховних та навчальних підходів, кінцевою метою яких є самовизначення, самореалізація та самоформування окремої особистості як активного учасника спільно організованої та ефективної діяльності.

1.2 Історія та становлення педагогіки партнерства у вітчизняній та зарубіжній педагогіці

Спираючись на аналіз розвитку прогресивних поглядів і становлення цілісних теоретичних засад у світовій педагогічній думці, можна виокремити два основні етапи формування ідей педагогіки партнерства: підготовчий період та період повноцінного опрацювання її концептуальних основ.

Підготовчий період (V ст. до н.е. – 80-ті роки XX ст.) охоплює час від античної доби до кінця XX століття. Йому притаманний поступовий розвиток від поодиноких ідей гуманного ставлення до дитини, сформульованих античними мислителями та гуманістами, до їхнього системного наукового осмислення. Саме це сприяло появі наукових підходів, які згодом стали теоретичною основою формування концепції партнерства.

Структура підготовчого періоду передбачає виокремлення двох фаз.:

1. Перша фаза: від античності до 50-х років XX століття.
2. Друга фаза: 50-ті – 80-ті роки XX століття.

Підготовчий період (V ст. до н.е. – 80-ті роки XX ст.). Він охоплює час від античності до 1980-х років XX століття й характеризується поступовим рухом від окремих гуманістичних ідей про гуманне ставлення до дитини, сформульованих античними філософами та гуманістами, до їхнього цілісного наукового вивчення. Це стало підґрунтям для появи наукових концепцій, які надалі сформували теоретичну базу педагогіки партнерства.

Наприклад, Л. Редькіна та В. Вишневський підкреслюють, що Сократ, як представник гуманістичної традиції Давньої Греції, наголошував на необхідності навчання в атмосфері «безумовної любові», що згодом у педагогіці отримало назву «навчання в полі любові»[42, с. 98].

Фундаментальні виховні положення Сократа, зокрема відмова від примусу та утвердження переконання як провідного інструмента формування особистості, були сформульовані ще в епоху Античності. У подальші століття, зокрема у XVII

столітті, окремі з цих засад отримали подальший розвиток у знаковій праці Я. А. Коменського «Велика дидактика».

Епоха Відродження (XV–XVII століття) стала вирішальною для гуманізму, оскільки саме тоді він вперше набув форми цілісного культурного руху, значущої течії суспільної думки та системи поглядів у Західній Європі. Це спричинило кардинальні зміни в освіті, яка почала орієнтуватися на дитину, її інтереси, здібності та прагнення. Провідними ідеями цього часу стали повага до дитячої особистості та забезпечення змістовності навчального процесу.

Гуманістичні педагогічні принципи були розроблені та поширені видатними мислителями, серед яких Вітторіно да Фельтре, Хуан Вівес, Еразм Роттердамський, Франсуа Рабле та Мішель Монтень. Ці діячі рішуче виступали проти грубого деспотизму та утисків стосовно учнів. Натомість, вони закликали до гуманного ставлення в освіті та проголошували головний принцип гуманізації педагогіки. Важливо також згадати Томмазо Кампанеллу, який у праці «Місто Сонця» розробив модель колективного виховання з раннього дитинства. Центральною ідеєю цього виховання для досягнення соціальної злагоди була «взаємна любов і допомога». Окремо варто відзначити винятковий вплив Яна Амоса Коменського на розвиток світової педагогіки[17, с. 7].

С. Миропольський відзначав, що роботи Коменського насичені не лише «свіжими педагогічними ідеями, якими живе сучасний світ», а й містять проблеми, що вимагають вирішення в майбутньому. Така далекоглядність його думки символічно відображена в гаслі, яке прикрашало титул «Великої дидактики» 1657 року: «У всьому свобода і ні в чому насильства» (латиною: «*Omnia sponte fluant; absit vilentia rebus*»). Він наголошував на гідності особистості[20, с. 17].

Ян Амос Коменський завжди наголошував на гідності людської особистості. Багато рішень, запропонованих ним у XVII столітті, мають прямі паралелі із сучасними викликами та проблемами, викладеними в Концепції «Нова українська школа» (НУШ). Фактично, НУШ успадкувала його ідеал школи, наповненої атмосферою радості, любові та світла. У такій школі педагог є джерелом, що

освітлює і зігріває, а дисципліна формується не через страх, а на основі моральної сили та любові.

На думку Коменського, прихильність і лагідність вчителя — це основа успішного навчання, оскільки вони притягують учнів, тоді як надмірна суворість відштовхує. Викладачі мають здобувати прихильність школярів, демонструючи легкість, привабливість і значущість навчального матеріалу, а також оточуючи їх любов'ю. Завдяки такому підходу, час, проведений у школі, буде для дітей радіснішим, ніж перебування вдома[22, с. 126]. Саме такий тип взаємодії (привітність, любов, лагідність) сприяє ефективнішому пізнанню, кращому взаєморозумінню та повноцінному самовираженню особистості. Коменський також підкреслював: «Без любові, попри всі наші зусилля, ми лише перетворимося на гризунів, що залізли в нори власної суєти» [23, с. 111].

У своєму основному творі «Еміль, або про виховання» французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) закликав відмовитися від насильства для придушення особистості. Натомість він пропонував зосередитися на розвитку природних обдарувань і здібностей дитини. Руссо вважав, що навчальне заняття має сприйматися як заохочення, а не як обтяжливий обов'язок, і що власне бажання вихованця є вирішальним для успіху в навчанні. Крім того, він радив вихователям допомагати дітям, гарантуючи їм при цьому максимальну реальну свободу[23, с. 58].

У своєму ключовому творі «Лінгард і Гертруда» відомий швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці (1746–1827) розвинув ідеї гуманного виховання та ласкавого ставлення до дітей. Він стверджував, що дитина повинна, по суті, сама себе формувати, усвідомлюючи свою індивідуальність у процесі зростання. Завдяки цій людиноцентричній (гуманістичній) позиції, виховання стає інструментом для досягнення самостійності та особистісної незалежності. [23, с. 158].

Український філософ Григорій Сковорода (1722–1794 рр.) дотримувався думки, що функція наставника полягає не в нав'язуванні знань чи інтелектуальному

диктаті. Натомість, його роль зводиться до ненав'язливої, делікатної допомоги людині в пошуку її справжнього покликання та розвитку внутрішньої «спорідненості»[23, с. 226].

У XIX столітті у прогресивній вітчизняній педагогіці проблема гуманістичного виховання набула особливої гостроти через панування деспотичних та авторитарних виховних моделей. У відповідь К. Ушинський розробив систему морального виховання, яка категорично відкидала авторитарність. Його система ґрунтувалася на принципах творчої самостійності й вільного виховання, використовуючи силу позитивного прикладу та цілеспрямовану активність дитини. Ушинський вимагав, щоб вчителі розвивали щирю любов до людей та створювали у колективі атмосферу товарищкості.

Сутність «педоцентричної революції», що відбулася на зламі XIX–XX століть, полягала у створенні сприятливих умов для вільного самовираження та розвитку дитячої особистості. Це вимагало мінімізації відкритого педагогічного втручання у процес розвитку, а також повного усунення будь-яких проявів насильства та примусу (згідно з ідеями О. Нейла, М. Монтессорі та інших).

Ідеї партнерства в освітніх закладах глибоко вкорінені у вітчизняній педагогічній традиції. Згідно з концепцією А. Макаренка, головна місія педагога полягала не у прямому впливі на вихованця, а у сприянні його природному розвитку та цілеспрямованому стимулюванні цього процесу. Метою було повне розкриття сил і здібностей кожної особистості. Продовжуючи засади гуманістичної педагогіки, Макаренко наполягав, що виховання має бути зосереджене на організації життя дитини, яке повинно бути насичене досягненнями людської культури та справді гуманними взаєминами між людьми (ця ідея детально розкрита, зокрема, у його працях «Книга для батьків» та «Лекції про виховання дітей»)[26, с. 83].

Період з 1950-х до середини 1980-х років (другий етап підготовчої фази) був відзначений системним аналізом окремих аспектів проблеми. Протягом цього часу

сформувалися перші концепції і теорії педагогіки співробітництва, які стали основою для нинішніх уявлень про педагогіку партнерства.

В. Сухомлинський (1918–1970) у своїй педагогічній спадщині глибоко обґрунтував необхідність співпраці між усіма сторонами виховного процесу: сім'єю, школою та суспільством. Через такі праці, як «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа» та «Виховання почуттів», він розкрив зміст партнерської ідеології. Педагог вважав, що «Учитель має бути не просто наставником, а й другом своїх учнів, розділяючи з ними труднощі, переживання, радощі та смуток». [49, с. 12].

На думку видатного педагога, емоційна культура є немислимою без постійного духовного зв'язку між учителем і дитиною та глибокого взаєморозуміння їхніх внутрішніх світів [50, с. 48]. Він також підкреслював, що в школі повинна панувати атмосфера, просякнута повагою до гідності, взаємною довірою між усіма учасниками освітнього процесу та вірою в потенціал кожної людини.

Наприкінці 1980-х суспільство висловило критику щодо шкільної освіти через її невідповідність сучасним потребам. У західних країнах відбулася переорієнтація на особистість учня та сприяння його самореалізації (як пропонували К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Цей підхід став альтернативою традиційному накопиченню знань, яке часто було відірваним від практики.

Водночас, у вітчизняній освіті також з'явилися інноваційні ідеї, спрямовані на впровадження гуманізму, «суб'єкт-суб'єктних» стосунків, а також співтворчості й співробітництва між учнями та педагогами. Ці новаторські підходи були втілені в практичній діяльності авторами у своїх школах. Серед цих педагогів-новаторів були Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін та інші.

Починаючи з 1986 року, другий період у розвитку цього напрямку ознаменувався глибоким науковим вивченням ідей «педагогіки співробітництва». Він включав розробку конкретних методик для впровадження цих ідей та концептуальне закріплення терміна «педагогіка партнерства» з чітким

формулюванням його засад. Цей період поділяється на дві окремі фази: перша тривала з 1986 до 2016 року, а друга продовжується з 2016 року до сьогодні.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що термін «педагогіка співробітництва» вперше прозвучав у 1986 році під час з'їзду вчителів-новаторів, де був підписаний Маніфест «Педагогіка співробітництва». У цьому документі було сформульовано низку ключових ідей, серед яких: зміна підходу до взаємин з учнями; право на вільний вибір у навчанні; значення самооцінювання та самоаналізу; принцип «важкої мети»; використання «великих блоків»; ідея «опори»; співпраця з батьками; особистісно-орієнтований підхід до дитини; а також навчання без примусу.

Основне завдання педагогіки співробітництва, яка протистояла авторитарній моделі в освіті, полягало в тому, щоб перетворити дитину на добровільного однодумця і соратника дорослих (вчителів, вихователів, батьків) у її власному навчанні, освіті та становленні. Це передбачало забезпечення рівноправної участі учня в педагогічному процесі, а також формування його відповідального та дбайливого ставлення до цього процесу і його результатів. Сутність такого підходу вимагала від педагога створення та організації міжособистісної взаємодії в «оптимістично-гуманній атмосфері», що, своєю чергою, потребувало високої майстерності та ефективних комунікативних навичок. [30, с. 2].

Друга половина ХХ століття стала часом підведення підсумків упровадження педагогіки співробітництва через масштабні дослідження. Ця епоха ознаменувалася розквітом авторських шкіл і класів як платформ для обміну новаторським досвідом. Освітня спільнота активно проводила конференції та симпозіуми, пропонуючи майстер-класи щодо ефективної організації навчання в партнерському, розвивальному середовищі.

О. Вишневський, як глибокий дослідник, обґрунтовував, що сутність педагогіки співробітництва полягає у демократичному та гуманному ставленні до школяра. Він стверджував, що цей підхід «...забезпечує дитині право на повагу з боку оточуючих і самоповагу, право вільного вибору, а найважливіше — право

бути автентичною, тобто такою, якою вона є, а не тією, яку бажає сформувати педагог»[9, с. 75].

Соціально-економічні зміни, що відбулися на початку XXI століття, сформували новий запит до освітньої системи: тепер вона повинна готувати людей, які здатні не просто пристосовуватися до мінливого світу, а й досягати успіху у своєму житті.

Психологічною основою педагогіки співробітництва є рівноправна співпраця, що також називається суб'єкт-суб'єктними відносинами. Стосовно цього, О. Вишневський зазначав: «Цей тип взаємин є найкращим (оптимальним) для навчально-виховного процесу, оскільки він дозволяє вчителю зберегти функцію управління, водночас надаючи учневі простір для самостійної діяльності». [9, с. 75]

Повна відповідність ідей О. Вишневського ключовим концептуальним положенням інших педагогів-авторів дає змогу зарахувати його внесок до технології співробітництва. Наприкінці XX століття цей напрям був остаточно затверджений як пріоритетний, а його важливість для дидактично-розвивальної сфери освіти була обґрунтована. Це підтверджується великою кількістю монографій, посібників та статей у педагогічних виданнях, серед авторів яких Ш. Амонашвілі, Р. Абдираїмова, Н. Гришаєнко, В. Калошин, П. Козлова, О. Любашенко, М. Николин, В. Шаламов та інші дослідники.

Соціально-економічні трансформації на початку нового тисячоліття змінили вимоги до освіти. Тепер завданням школи є підготовка людей, які успішно реалізуються та ефективно адаптуються до динамічного світу. У відповідь на це, педагогічна наука розпочала широкі дослідження, а педагогіка партнерства набула значного активного розвитку як відповідь на ці змінені потреби.

З 2016 року розпочалася друга фаза другого етапу розвитку партнерської педагогіки. Затвердження Концепції «Нова українська школа» (НУШ) вивело поняття «педагогіка партнерства» зі світоглядних ідей і закріпило його на нормативно-правовому рівні. Внаслідок цього, співпраця між учнями, батьками та педагогами стала обов'язковою для розробки та втілення індивідуальних освітніх

траєкторій (зокрема, через індивідуальні навчальні плани). Ця вимога офіційно зафіксована у Законі України «Про освіту» (2017) і деталізована у Законі «Про повну загальну середню освіту» (2020).

Педагогіка партнерства допомагає створити освітнє середовище, яке максимально розкриває потенціал кожного учня, а також розвиває його креативність та ініціативність. Такий партнерський підхід не тільки задовольняє потребу особистості у значущості, але й знижує рівень стресу, що, як результат, підвищує ефективність інтелектуальної діяльності. Крім того, цей формат взаємовідносин найкраще готує молодь до професійної діяльності та виконання ролі активного громадянина у відкритому світі [46].

На сьогодні виокремлюють два основні шляхи практичного втілення ідей партнерської педагогіки. Перший шлях полягає у максимальному наближенні до дитини через демонстрацію глибокої любові та поваги. Це виражається у принципах «віддавання серця дітям» та «схиляння до її рівня», які практикували такі видатні педагоги, як Я. Корчак, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та О. Захаренко. Однак, слід зазначити, що не всі сучасні педагоги готові до такого емоційно насиченого стилю взаємин.

Ідеї партнерських взаємин у педагогіці мають глибоке історичне підґрунтя. Ще в працях Яна Амоса Коменського простежується думка про необхідність гуманного ставлення до дитини, розуміння її потреб і можливостей. Пізніше Жан-Жак Руссо у своїй праці «Еміль, або Про виховання» наголошував на важливості поваги до природного розвитку особистості дитини та взаєморозуміння між вихователем і вихованцем. У ХІХ столітті Костянтин Ушинський підкреслював, що основою навчання має бути співпраця вчителя та учня, заснована на довірі, моральних засадах і спільній діяльності.

У ХХ столітті ідеї партнерства в педагогіці яскраво розвивалися в працях Василя Сухомлинського, який наголошував, що виховання повинно ґрунтуватися на любові, доброзичливості, взаємній повазі й співпраці між учителем, учнем і батьками. Подібних поглядів дотримувався й Антон Макаренко, який розглядав

педагогічний колектив як спільність, у якій кожен бере участь у спільній справі, має право голосу й несе відповідальність за спільний результат.

Отже, сучасна педагогіка партнерства у Новій українській школі спирається на багатовікові гуманістичні традиції, але наповнюється новим змістом відповідно до демократичних цінностей, принципів взаємоповаги, довіри, суб'єктності кожного учасника освітнього процесу та орієнтації на особистісний розвиток учня.

1.3. Основні принципи та етапи формування партнерства в освітньому процесі

Формування міцних основ партнерських відносин неможливе без забезпечення сприятливого психологічного клімату дитини в сім'ї. Тому першочерговим принципом є налагодження стійких і довірливих стосунків із родиною. Важливо вибудувати взаєморозуміння до того, як очікувати активної участі сімей у шкільних заходах чи спільній роботі в колективі. Необхідно пропонувати можливості для взаємодії, адже партнерство без попереднього зміцнення відносин навряд чи сприятиме зростанню залученості батьків. Підвищення якості спілкування та міжособистісної взаємодії має вирішальне значення для розвитку партнерства.

Принципи педагогіки партнерства є основою побудови рівноправних, гуманних і ефективних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу — учителем, учнем і батьками. Вони визначають характер взаємодії, стиль спілкування та спільну відповідальність за результат навчання і виховання.

Одним із ключових принципів педагогіки партнерства є повага до особистості. Вона передбачає визнання унікальності кожного учасника освітнього процесу, врахування його потреб, інтересів, досвіду та можливостей. Учитель у партнерських відносинах виступає не контролером чи наглядачем, а радником і наставником, який допомагає розкрити внутрішній потенціал дитини. Повага до особистості також означає прийняття учня таким, яким він є, без приниження та порівнянь.

Принцип довіри та відкритості полягає у формуванні взаємного розуміння між педагогом, учнем і батьками. Важливо, щоб кожен відчував, що його думка має значення, а інформація, якою він ділиться, буде сприйнята без осуду. Довіра створює психологічну безпеку, сприяє щирому діалогу, готовності до взаємної допомоги й підтримки.

Принцип діалогу та взаємодії означає, що спілкування між учасниками освітнього процесу має бути рівноправним, двостороннім і конструктивним. Учитель не лише передає знання, а й слухає, сприймає зворотний зв'язок,

обговорює проблеми та шукає рішення разом із дітьми та батьками. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, відповідальності, самостійності та партнерського ставлення до навчання.

Принцип доброзичливості і позитивного ставлення полягає у створенні комфортної, емоційно безпечної атмосфери в школі. Учитель має бути прикладом толерантності, терпіння, доброти, вміння підтримати навіть тоді, коли учень помиляється. Доброзичливе середовище сприяє внутрішній мотивації, бажанню розвиватися, відкритості до співпраці.

Принцип взаємної відповідальності визначає, що всі учасники освітнього процесу несуть спільну відповідальність за результати навчання, виховання та особистісного розвитку дитини. Учитель відповідає за створення умов для навчання, батьки — за підтримку вдома, учень — за власні зусилля і ставлення до навчання. Така спільна відповідальність формує усвідомлення ролі кожного у досягненні спільної мети.

Принцип рівноправності і розподіленого лідерства полягає в тому, що кожен учасник партнерства має право висловлювати власну позицію, брати участь у прийнятті рішень і впливати на освітній процес. Учитель і батьки не нав'язують своїх рішень, а допомагають дитині усвідомлено обирати шлях розвитку. Це формує у школярів навички самостійності, ініціативності та відповідальності.

Принцип урахування культурного контексту передбачає повагу до традицій, сімейних цінностей, національної ідентичності та соціокультурних особливостей родини. Успішне партнерство неможливе без урахування тих моральних і культурних основ, на яких виховується дитина.

Принцип співучасті та взаємопідтримки означає, що учитель, учні та батьки мають діяти спільно, допомагаючи один одному у вирішенні освітніх і виховних завдань. Співучасть проявляється у спільному плануванні навчального процесу, проведенні заходів, участі у шкільному житті.

Розвиток педагогіки партнерства відбувається поступово, проходячи кілька етапів. Першим є підготовчий етап, коли встановлюється первинний контакт між

учасниками освітнього процесу, формується довіра, відкритість і готовність до спілкування.

Другий етап — налагодження взаємодії, коли створюються умови для активного обміну думками, відбувається залучення батьків до освітніх ініціатив, обговорення спільних завдань. Третій етап — етап співпраці та спільного прийняття рішень, коли педагог, учні та батьки працюють як рівноправні партнери, розподіляючи відповідальність за досягнення результатів. Четвертий етап — розвиток і саморефлексія, коли відносини стають стійкими, а учасники партнерства спільно аналізують результати своєї роботи, визначають напрямки вдосконалення взаємодії та розвивають власну педагогічну культуру.

Таким чином, педагогіка партнерства базується на системі взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри та спільної діяльності. Вона спрямована на створення в освітньому середовищі атмосфери підтримки, співучасті та відповідальності, у якій кожен учасник відчуває власну значущість і причетність до спільної мети.

Прийняття свідомого рішення про підтримку значущих стосунків із кожною родиною, яка є частиною шкільного колективу, є важливим кроком. Такий підхід не лише формує позитивний світогляд, але й впливає на частоту та зміст сімейної участі у житті школи.

Варто в партнерських відносинах встановити позитивний і ранній перший контакт батьків та дітей, щоб закласти основу для ефективних стосунків. У ранній період в побудова стосунків, створення довіри має вирішальне значення.

Важливо цілеспрямовано формувати позитивне ставлення до дитини та її сім'ї. Для цього доцільно використовувати стратегії, засновані на силі авторитету педагога, зокрема: підтвердження компетентності батьків, регулярний обмін інформацією та створення умов для відкритого спілкування. Такі підходи вже довели свою ефективність у низці інтервенційних досліджень.

Необхідно забезпечити кожній родині відчуття причетності та впевненості, що заклад освіти є безпечним місцем для дитини, де батьки можуть ділитися власним

досвідом, а їхні думки та пропозиції будуть почуті та враховані. Кожна сім'я має відчувати, що її приймають, поважають, вислуховують і підтримують.

Корисною є практика сімейних ритуалів, зокрема щирих привітань і прощань один з одним. Додатково можна впровадити політику «відкритих дверей», коли батьки мають можливість вільно відвідувати заклад і свою дитину, або визначити конкретні години, найбільш сприятливі для їхньої участі. Наприклад, це може бути час вільних ігор, коли батьки можуть взаємодіяти з дітьми у невимушеній атмосфері, що особливо важливо в період адаптації до шкільного навчання.

Треба приділяти більше часу спілкуванню та обговоренню батькам з дітьми щоденних домашніх справ. Виділяти час, щоб посидіти та чуйно поговорити з батьками та встановити час, щоб сім'я мала можливість відчувати поглиблення розуміння та почуття емпатії, що інтерпретується батьками як ознака зацікавленості та поваги. Налаштувати штатний розклад таким чином, щоб у присутності сімей був доступний вчитель, який добре знає дітей, який може поговорити з родинами та переконатися, що розклади на кінець дня дозволяють спілкуватися з батьками.

Наприклад, однією з можливостей є розширення оплачуваної роботи вчителів до півгодини після закриття закладу, щоб був час і для спілкування з родиною, вирівнювання конфліктних ситуацій середовища. Також подумати про способи спілкування з батьками. Спілкування у партнерській педагогіці – це важливо. Треба регулярно спілкуватися, послідовні та регулярні позитивні взаємодії створюють і підтримують позитивні стосунки. Взаємодія ідеальною була б щодня, але якщо це неможливо, переконатися, що спілкування відбувається досить часто, щоб батьки відчували, що вони поінформовані члени спільноти налаштування.

Сім'ї оцінюють якість партнерства з учителями насамперед через якість взаємодії. Тому важливо зосереджуватися на спілкуванні, яке підтримує та зміцнює родини. Корисно регулярно ділитися з батьками своїми спостереженнями щодо дитини, її невеликими досягненнями, значущими моментами та взаємодіями протягом дня. Це допомагає батькам відчувати, що їхню дитину помічають, цінують і що педагог щиро піклується про неї та зацікавлений у її розвитку й навчанні.

У межах цього підходу важливо використовувати широкий спектр комунікативних навичок. Якщо обмежуватися лише кількома стандартними прийомами, наприклад, повідомленням своїх спостережень із подальшою порадою, як вирішити проблему, можна ненароком втратити можливість визнати зусилля родини, дізнатися про їхні стратегії, почути історії та отримати цінні знання про дитину з уст батьків.

Наступним принципом є принцип створення почуття взаємності в родині, допомагаючи один одному та обмінюючись інформацією. Тут партнерство має бути корисним як для сімей, так і для вчителів, і воно ґрунтується на взаємних обмінах інформацією, необхідно ділитися та допомагати в обох напрямках. Якісні партнерські відносини вимагають від кожного партнера глибокого розуміння того, що стосується іншого досвіду, цінності та переконання [50, с.69].

Необхідно вчитися один у одного та будувати з батьками партнерство, яке є взаємовигідним для всіх сторін. Діалог із родині допомагає краще пізнати їхнє повсякденне життя, зрозуміти культурний капітал та сильні сторони батьків і дітей, щоб надалі використовувати ці ресурси як перевагу в освітньому процесі. Важливо пам'ятати, що культурні знання та ресурси сім'ї можуть залишитися непоміченими, особливо якщо педагог походить з іншої культури або має інший життєвий досвід.

Слід уникати моделі трансмісії, коли інформація передається виключно від педагога до батьків. Натомість варто прагнути до двостороннього обміну знаннями, ідеями та переконаннями, щоб дізнатися про погляди родини на навчання, її досвід і цінності. Для встановлення справжніх партнерських відносин необхідно ставити запитання, виявляти щирий інтерес і створювати атмосферу довіри.

Форма та тон спілкування педагога з родиною безпосередньо впливають на рівень довіри та якість стосунків. Відкрите й ефективне спілкування виникає тоді, коли розмова виходить за межі суто фактологічної інформації та переходить до ширшого, змістовного обговорення досвіду й знань.

Цінним принципом в контексті партнерської взаємодії є використання діалогу і практики активного слухання, щоб розвинути повне розуміння сімейних цінностей

і сприйняття. Не є зайвим дізнатися про потреби, цілі та проблеми батьків і реагування на них, або адаптувати програму відповідно до їхніх потреб, занепокоєння та цілі, або пояснити обґрунтування конкретних подій та заходів. Проявити емпатію, співчуття і не засуджувати партнерів є визначальним та важливим.

Наступним принципом налагодження партнерських педагогічних відносин буде розвиток почуття взаємності через розкриття спільних цілей, ставлень і цінностей. Спільні цілі та розуміння вчителів і сімей щодо дітей та їхнього навчання формують відповідні програми для дітей. Батьки дуже цінують спільне розуміння з учителями своїх дітей. Це зміцнює взаємну довіру середовища та взаємодії для підтримки навчання та розвитку дітей [29, с.74].

На думку Л. Виготського, спільна, розподілена між учасниками діяльність є основою для формування інтелектуальної активності, а згодом перетворюється на нову психічну функцію. Він підкреслював, що вищі психічні функції завжди зароджуються в процесі спільної діяльності (соціальної взаємодії). Виготський формулював це так: «Психологічна природа людини — це сукупність людських стосунків, що були перенесені всередину та стали формами її структури»[7, с. 191].

Школа переходить до нової моделі взаємодії, яка збагачує зміст партнерських відносин. У цій моделі, на додаток до традиційної лінії «дитина – діти», відносини «дитина – дорослий» диференціюються, формуючи чітко визначені напрями: «дитина – вчитель» та «дитина – батьки».

На цьому етапі педагог створює необхідні сприятливі умови для соціалізації учня, допомагаючи йому сформувати соціальну спрямованість і відповідну поведінку. Однак, у молодшому шкільному віці взаємодія з дорослим, як правило, передбачає чіткий розподіл функцій: дорослий часто бере на себе визначення цілей, вибір засобів, контроль процесу та оцінювання результатів дитячої діяльності.

Виходячи з основних принципів традиційної початкової школи, партнерська взаємодія вчителя та учнів у її справжньому, повноцінному значенні є малоімовірною. Проте, педагог має можливість організувати навчальний процес

так, щоб стимулювати активність та ініціативність дітей. Ці якості проявлятимуться як у спілкуванні з дорослими, так і у взаєминах з однолітками. Зокрема, вчитель може:

- Створювати умови, за яких діти мають можливість самостійно визначати завдання, шукати рішення та перевіряти їхню коректність.
- Заохочувати прояви самостійності учнів.
- Формувати атмосферу інтелектуального рівноправ'я [13, с. 76].

Крім того, педагогу слід організовувати навчальні ситуації, що передбачають співробітництво між однолітками. Таке рівноправне спілкування дає дитині досвід контрольної-оцінювальної діяльності та вербального вираження думок.

У кінцевому підсумку, стосунки «дитина – дитина» та «дитина – дорослий» (при цьому вчитель у новій парадигмі є співучасником чи «здобувачем» знань) еволюціонують до рівноправної моделі взаємодії «рівний – рівному».

До ключових засад педагогіки партнерства відносять [28]:

- Повагу до особистості.
- Доброзичливість і позитивне ставлення.
- Довіру та взаємоповагу.
- Розподілене лідерство.
- Принципи соціального партнерства (рівноправність учасників, дотримання досягнутих домовленостей та добровільне прийняття зобов'язань).

Упроваджуючи принципи педагогіки партнерства, вихователь групи продовженого дня має пам'ятати, що середовище ГПД є продовженням простору дитинства, у якому діти почуваються вільно, захищено та впевнено. Саме тут створюються умови для відпочинку, спілкування, творчості та самовираження на основі рівності, довіри, діалогу й співпраці.

Діти мають можливість відкрито висловлювати власні думки, обговорювати проблеми, не боятися помилятися, пропонувати свої ідеї та ініціативи. Вихователь у такому середовищі постає не лише організатором дозвілля чи контролюючою

особою, а передусім — партнером, наставником і старшим другом, який ділиться досвідом, допомагає знайти рішення, підтримує кожну дитину в її розвитку.

Педагогічна діяльність вихователя ГПД вимагає переосмислення власної ролі, гнучкості, емпатії та постійного саморозвитку. Сучасний вихователь має аналізувати свою роботу, орієнтуватися на самоосвіту, педагогічну рефлексію та моніторинг результатів виховного впливу.

Педагогіка партнерства у діяльності вихователя групи продовженого дня передбачає створення демократичного простору взаємодії між дорослим і дитиною, у якому враховується різниця в життєвому досвіді, але визнається рівність у праві на повагу, довіру, прийняття та доброзичливість.

Завдяки реалізації принципів соціального партнерства у виховному процесі діти набувають навичок ефективного спілкування, вчать відповідальності, взаємодопомозі та ініціативності, що формує конкурентоспроможну, самостійну й соціально зрілу особистість, здатну будувати гармонійні стосунки в колективі та в суспільстві загалом.

Продовження обговорення потреби та прагнення сімей щодо їхньої дитини, коли дитина росте та розвивається є завжди актуальним. Педагог не просто надає інформацію, а безпосередньо бере участь у взаємному обміні інформацією та взаємному тлумаченні, що веде до нових розумінь. У цьому випадку набір домовленостей жодної зі сторін не є привілейованим, але всі домовленості цінуються як експертні в їх власному праві, і нове спільне розуміння є взаємним похідним.

Партнерство не виключає мінливість і ціннісний характер культури та мови, що може ускладнити розвиток міжкультурного партнерства. Це означає, що педагог має активно досліджувати культурні значення та процеси сімей і прагнути до їхнього розуміння, визнавати та враховувати культурні ціннісні прояви у роботі з родинами. Важливо усвідомлювати свій власний соціокультурний контекст і розуміти, як він впливає на підхід до встановлення партнерських відносин із батьками. Вчителі, які це роблять, частіше відчувають упевненість у своїх силах і

мають більше можливостей для розвитку співпраці з сім'ями. Сприйняття поведінки батьків може залежати від власних культурних уявлень педагога про те, яка поведінка є прийнятною, що іноді може призводити до упереджених оцінок, недовіри чи відчуження. Тому важливо усвідомлювати власні цінності, щоб мінімізувати вплив таких упереджень на освітній процес.

Використання різних точок зору сімей дозволяє переглядати, коригувати та удосконалювати педагогічну практику. Деякі батьки, за результатами опитувань, надають перевагу отриманню інформації, а не безпосередній участі у спільному прийнятті рішень, наприклад у визначенні цілей та плануванні навчального процесу [30, с.96].

Важливо враховувати рівень готовності сімей до участі в таких процесах і поступово залучати їх до спільної роботи. Необхідно надавати батькам право на спільне прийняття рішень щодо педагогіки та програм навчання, розглядати їх як активних учасників і потенційних лідерів, які приймають рішення для досягнення більшої участі. Це допомагає налагодити довірливі партнерські відносини, у яких очікування батьків узгоджуються з очікуваннями педагогів [4, с.89].

Особливу увагу слід приділити відносинам влади, які можуть впливати на досвід партнерства. Партнер може змінити модель взаємодії, щоб педагоги і батьки мали однакові повноваження. Для цього слід використовувати діалог для узгодження освітніх цілей, педагогічних стратегій і навчального плану з родинами. Можливо, педагогові доведеться виступати в ролі посередника, формуючи спільне розуміння того, як діти розвиваються та навчаються, враховуючи стандарти інституційних переконань і батьківські переконання щодо раннього дитинства. Це потребує часу і терпіння, але є необхідною умовою ефективної партнерської взаємодії.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукової педагогічної літератури дозволив розкрити сутність понять «педагогіка партнерства», «педагогічна взаємодія» та «педагогіка співробітництва», а також визначити їхні спільні та відмінні ознаки, ключові ідеї й принципи партнерської взаємодії, простежити історію формування цього напрямку в педагогічній науці. Педагогіка партнерства виступає центральним елементом Концепції Нової української школи (НУШ). Вона базується на взаємодії, співпраці та комунікації між учителем, учнем і батьками. Такий підхід об'єднує всіх учасників освітнього процесу спільними цілями, відповідальністю та добровільною участю, створюючи умови для гармонійного розвитку особистості кожного учасника.

Партнерська взаємодія в педагогічному середовищі визначається як свідомий і цілеспрямований процес спільної діяльності, у якому всі учасники освітнього простору виступають рівноправними суб'єктами, орієнтованими на досягнення спільного результату. До основних ознак партнерської взаємодії належать повага до індивідуальності кожного, довіра, відкритість, готовність до співпраці та врахування потреб і можливостей усіх сторін. Це передбачає, що педагог не лише передає знання, а й активно слухає, підтримує ініціативу учнів, стимулює їхню самостійність і відповідальність за колективну діяльність. У рамках партнерської взаємодії учні, педагоги та батьки спільно приймають рішення, планують діяльність, аналізують результати та коригують дії на засадах рівності та взаємоповаги.

У Концепції Нової української школи наголошується на значущості нових форм взаємодії, таких як «учень – учень», «учитель – учень», «школа – родина», що базуються на рівноправності, координації дій та спільній відповідальності. Досвід вітчизняних педагогів, зокрема А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, О. Коханової, свідчить, що ідеї партнерства мають глибокі гуманістичні корені та залишаються актуальними для сучасної освіти, оскільки

спрямовані на формування ціннісного ставлення до дитини, розвиток її соціальних і моральних компетентностей.

Ефективна педагогічна взаємодія ґрунтується на таких ключових принципах: повага до особистості, довіра, діалог, взаємоповага, доброзичливість, рівність сторін, розподілене лідерство та добровільне прийняття зобов'язань усіма учасниками процесу. У розвитку педагогіки партнерства можна виділити два взаємодоповнювальні підходи: гуманістичний, який спирається на щиру любов до дитини та емпатійне ставлення, та організаційний, що передбачає чіткий розподіл ролей, спільну відповідальність і системне планування діяльності. Інтеграція цих підходів у партнерській взаємодії виступає ефективним засобом впровадження ідей Нової української школи (НУШ). Вона сприяє розвитку автономності учнів, зміцненню соціальної довіри та формуванню освітнього середовища, де кожен учасник відчуває власну значущість і впевненість, що його думку враховують.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Організаційно-педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства в умовах ГПД початкової школи

Група продовженого дня є особливою складовою освітнього процесу, де крім формального навчання велике значення має виховна робота та організація різноманітних видів діяльності учнів. Особливість виховної роботи в ГПД полягає в тому, що діяльність учнів відбувається у позаурочний час, коли головним завданням вихователя є створення безпечного, дружнього та стимулюючого середовища для пізнання, розвитку соціальних навичок та формування позитивного мікроклімату в колективі. Основними формами організації діяльності в ГПД є колективні та індивідуальні заняття, ігрові та творчі активності, спільні проекти, тематичні дні та виховні години, а також інтерактивні та проектні методи роботи, спрямовані на розвиток співпраці та взаємодії між учнями, педагогами та батьками.

Функції вихователя ГПД щодо моделювання відносин співпраці є комплексними та охоплюють низку ключових завдань. Вони включають створення атмосфери довіри та взаємоповаги, організацію спільної діяльності, сприяння розвитку комунікативних навичок, а також формування відповідальності та самостійності в учнів. Вихователь виконує роль фасилітатора навчально-виховного процесу, координатора групових проектів і майстерень та посередника у стосунках між школою та родиною.

У цьому підході педагог не лише здійснює контроль за діяльністю дітей, а й активно спрямовує їхню ініціативу, заохочує прояви лідерства й самостійності, підтримує взаємодопомогу та колективну відповідальність. Окрім цього, вихователь забезпечує якісний зворотний зв'язок: спостерігає за поведінкою учнів, проводить анкетування, бесіди та інші діагностичні методи для оцінки соціально-психологічного клімату в групі, що дає змогу вчасно коригувати педагогічні методи та організацію роботи.

Аналіз нормативно-правових документів, що регулюють організацію взаємодії в ГПД, показує, що робота цієї складової початкової школи визначається Концепцією Нової української школи, Типовим положенням про ГПД та іншими законами й підзаконними актами, ухваленими Міністерством освіти України.

Ця діяльність ґрунтується на таких ключових засадах: надання дітям безпечного та здорового середовища, сприяння їхньому комплексному розвитку, використання інтегрованих методів навчання та виховання, а також утвердження співпраці між усіма учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями та батьками).

Згідно з нормативними вимогами, вихователь ГПД повинен організовувати освітній процес з урахуванням вікових особливостей, інтересів та індивідуальних потреб дітей, створювати умови для розвитку їхнього творчого та соціального потенціалу, а також активно співпрацювати з батьками задля формування єдиного виховного середовища.

Для ефективного впровадження педагогіки партнерства в ГПД створюються відповідні організаційно-педагогічні умови, які передбачають системну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, діалогову комунікацію, спільне планування діяльності, застосування інтерактивних та проєктних методів навчання, а також встановлення критеріїв і показників ефективності педагогічної взаємодії. У такому середовищі учні не лише опановують знання та навички, а й розвивають соціальні компетенції, вчать співпрацювати, відповідально ставитися до завдань і підтримувати одне одного, що є важливою складовою педагогіки партнерства.

Особлива увага в освітньому процесі приділяється трьом напрямам взаємодії: «вчитель – учні», «учні – учні» та «вчитель – батьки». У першому напрямі педагог використовує демократичний стиль управління, щоб створити атмосферу підтримки та довіри, сприяти розвитку емпатії та стимулювати дитячу ініціативу. У другому напрямі педагог організовує колективні ігри, проєкти, творчі активності та заняття, які допомагають дітям формувати навички співпраці, толерантності та взаємоповаги між собою. Третій аспект передбачає впровадження системи

партнерства із сім'єю через проведення педагогічних майстер-класів, спільних святкових заходів, анкетування, індивідуальних консультацій та дистанційних форм комунікації, що разом забезпечує активну участь батьків та ефективну підтримку освітнього процесу.

З метою координації, організації та впровадження партнерського підходу, адміністрація та педагоги освітнього закладу розглядають можливість перегляду стилю, форм та методів співпраці з учнями та батьками. Метою цього є залучення всіх зацікавлених сторін до активної діяльності з метою досягнення успішних результатів в освітньому процесі.

Вчителі, втілюючи принципи педагогіки партнерства, використовують не лише стандартні методи організації навчання, але також проявляють ініціативу та будують процес навчання і виховання таким чином, щоб дитина завжди була активною учасницею спільної діяльності [19, с. 76].

У педагогіці партнерства учень сприймається як добровільний співробітник, односторонній і рівноправний учасник педагогічного процесу, який турбується та несе відповідальність за його результати.

Сучасний процес навчання та виховання в закладах освіти ґрунтується на засадах нової педагогічної етики, яка передбачає взаєморозуміння, взаємоповагу та творче співробітництво між вчителем і учнем. Ця моральна основа акцентує увагу на важливості особистісного спілкування, що включає підтримку, співпереживання, визнання гідності особистості та довіру.

Особистісний діалог є ключовою формою навчальної взаємодії, що стимулює обмін думками, почуттями і моделювання реальних життєвих ситуацій. Також передбачаються спеціально організовані ситуації вибору, які сприяють досягненню успіху, самоаналізу, самооцінці та самопізнанню.

Одним із важливих принципів нашої педагогічної діяльності є орієнтація партнерства вчителя й учня на розвиток творчості, активності, креативного мислення та здатності адаптуватися до нових обставин. У своїй роботі ми переконалися, що саме така взаємодія формує в учнів мотивацію до навчання,

відповідальність і впевненість у власних силах. Гуманне ставлення до дитини є основою педагогічної практики нашої гімназії — воно визначає характер спілкування, стиль викладання й атмосферу довіри у колективі. Ми переконані, що жодні сучасні технології чи нові освітні тенденції не можуть замінити щире людське ставлення, повагу до особистості учня та підтримку його індивідуальності.

Досвід роботи нашої гімназії свідчить, що побудова партнерських стосунків між учителем, учнем і батьками сприяє створенню сприятливого розвивального середовища, у якому діти почуваються захищеними, впевненими й зацікавленими у навчанні. Завдяки системній роботі педагогічного колективу, орієнтованій на співпрацю, взаєморозуміння та спільну відповідальність, у нашому закладі відсутні серйозні проблеми з поведінкою чи проявами агресії серед учнів. Навпаки, діти вчать на толерантності, емпатії, взаємодопомозі та повазі до інших, що є результатом реалізації принципів педагогіки партнерства у щоденній практиці гімназії.

У сучасних закладах освіти застосовуються новітні методи навчання і виховання, які ґрунтуються на принципах оновленої педагогічної етики. Ключовими характеристиками цього підходу є взаємоповага, взаєморозуміння та співтворчість у взаєминах між педагогами й учнями. Особлива увага приділяється особистісному спілкуванню, яке включає підтримку, співчуття, визнання гідності людини та довіру. Особистий діалог виступає ключовою формою навчальної комунікації, що стимулює обмін думками, враженнями і аналіз життєвих ситуацій. Крім того, передбачаються ситуації вибору, які мотивують до досягнення успіху, самоаналізу, самооцінки та особистісного розвитку.

Основні засади «Нової української школи» спираються на гуманістичну педагогіку. Це проявляється в орієнтації освітнього процесу на особистісно-орієнтовану модель взаємодії, що охоплює відносини між учителем і учнем, усіма трьома ключовими суб'єктами (учитель, учень, батьки), а також між педагогом і батьками. Особливо важливо подолати авторитарні підходи не лише з боку вчителя у навчанні та вихованні, а й з боку самих батьків. В освітньому процесі необхідно

закріплювати принципи взаємодії, взаєморозуміння, підтримки та свідомої особистої відповідальності за результати навчання.

Основою педагогіки партнерства є ефективна комунікація, взаємодія та співпраця між трьома ключовими учасниками: учителем, учнем і батьками. Об'єднані спільними цілями та прагненнями, вони стають зацікавленими та добровільними партнерами, які набувають статусу рівноправних суб'єктів освітнього процесу та спільно несуть відповідальність за кінцевий результат.

НУШ впроваджує не лише компетентнісний підхід до навчання, а й приділяє особливу увагу формуванню ціннісних орієнтирів, що стають основою для розвитку ставлень. Саме ставлення та повага до інших людей формують довіру. Освітній контент, який ґрунтується на компетентностях, визначено одним із ключових принципів НУШ. Педагогіка партнерства слугує базою цієї школи, адже вона спирається на взаємну повагу до особистості, право на вибір та прийняття відповідальності за власні рішення. У сучасних умовах доречно говорити про зміну освітньої парадигми: від моделі «освіта – навчання» до моделі «освіта – становлення», що передбачає розвиток індивідуальності, самотворення, самоформування та самооформлення особистості.

З огляду на це, сучасні світові тенденції розвитку освіти включають:

1. Гуманістичну орієнтацію освіти (індивідуалізація процесу, врахування потенціалу кожної людини, сприяння її самореалізації та розвитку).
2. Діалогічну спрямованість навчальної діяльності.
3. Професіоналізацію педагогічної праці (затребуваність нових професійних орієнтирів, коли вчитель – це не просто фахівець у предметній сфері, а професіонал, здатний працювати з процесами утворення освіти та розвитку, організовувати навчальну діяльність через вирішення творчих завдань, стимулювання ініціативи та самостійності).

Впровадження організаційно-педагогічних принципів педагогіки партнерства в рамках Нової української школи спирається на концепцію, спрямовану на учня та його розвиток як активного учасника взаємодії.

Цей підхід допомагає учням набути низки важливих індивідуальних (працьовитість, ініціативність, самостійність, відповідальність, уміння вчитися, прагнення до успіху) та соціальних (взаємна довіра, повага до однолітків і педагогів, налагодження дружніх стосунків) якостей. Він також розвиває співпрацю та залученість до спільного встановлення правил[24].

Щоб створити подібний мікроклімат у Новій українській школі, педагог у своїй професійній діяльності має враховувати організаційно-педагогічні умови партнерської взаємодії, реалізація яких забезпечується комплексом інтегрованих форм, методів і прийомів.

Перед розглядом конкретних форм і методів доцільно окреслити ключові організаційно-педагогічні умови, які гарантують результативну співпрацю усі сторони, залучені до освітньої діяльності в ГПД:

- Зменшення обсягу пояснювальних методів, заміна на інтерактивні, особистісно зорієнтовані та розвивальні підходи.
- Організація роботи в малих, постійно змінюваних групах.
- Актуалізація виховного процесу шляхом урахування інноваційності.
- Використання ігрових форм як обов'язкової складової розуміння навчального матеріалу.
- Диференціація змісту з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів, що задовольняє їхні освітні потреби й формує внутрішню мотивацію.
- Раціональне використання простору класу також є важливою умовою: залежно від мети заняття та обраних методів навчання, необхідно змінювати розташування меблів, створювати функціональні зони або при потребі прибирати столи.

Далі ми детально розглянемо кожну з організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства, які ми пропонуємо для групи продовженого дня.

Першою організаційно-педагогічною умовою є зменшення використання пояснювальних методів на користь інтерактивних, особистісно орієнтованих і

розвивальних підходів. У рамках педагогіки партнерства це означає, що педагог застосовує методи, які базуються на активній взаємодії учнів та їхньому залученні до освітнього процесу не лише як виконавців, а й як організаторів і ініціаторів власної діяльності.

Педагог повинен адаптувати методи роботи, оскільки їхній вибір не є випадковим. Він має обов'язково зважати на чинники, притаманні конкретному класному колективу, включаючи вікові категорії, рівень знань та унікальні характеристики кожного учня.

Універсального методу, однаково ефективного в будь-якому класі, не існує, оскільки кожна група дітей відрізняється рівнем згуртованості, мотивації до навчання, початковою підготовленістю та віковими особливостями. Додатково слід брати до уваги обсяг і складність навчального матеріалу.

Такі форми взаємодії, як бесіди, обговорення, дискусії та пізнавальні ігри, по суті, є різновидами навчального діалогу з різним ступенем складності. Ефективна співпраця неможлива без діалогічності, оскільки будь-яка спільна діяльність вимагає спілкування, вміння досягати домовленостей та вести конструктивний обмін думками. Якість діалогу є прямим індикатором реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу в освітньому процесі.

У межах педагогіки партнерства вчитель може застосовувати різноманітні методи — від відеометоду та нетрадиційних прийомів до розповіді та інших способів, що формально не належать до технології партнерства. Однак, якщо обраний метод передбачає діалогічну взаємодію, можна бути впевненим, що збережено основи партнерської діяльності. У протилежному випадку існує ризик зниження результативності, і технологія набуде іншого змісту.

Оптимізація методів навчання передбачає відбір серед наявних таких, що забезпечують необхідну ефективність відповідно до визначених критеріїв [57, с.167]. Варто пам'ятати, що відчутні зміни в організації уроку можливі лише за умови впровадження цілісного комплексу взаємопов'язаних методів, а не

використання поодиноких прийомів. Окремі методи, відірвані від системи, дають короткочасний ефект.

Отже, йдеться про систему взаємодоповнюючих методів, які педагог добирає, спираючись на власні можливості, творчий стиль та запити учнів. У такому випадку можна говорити про інтегровану та інтерактивну побудову освітнього процесу через різні методи як інструменти взаємодії. Основною вимогою залишається досягнення високого кінцевого результату.

Щоб педагог міг ефективно і творчо розробити власну освітню систему, що ґрунтується на засадах оновленої педагогіки, він повинен бути добре обізнаним з організаційно-педагогічними умовами педагогіки партнерства та вибудовувати навчальну діяльність, дотримуючись їх [57, с. 171].

Наступною організаційно-педагогічною умовою педагогіки партнерства, яку ми розглянемо, є організація роботи в малих групах (склад регулярно змінюється).

Сутність «ефективної» педагогіки партнерства полягає у забезпеченні постійної, активної та позитивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що передбачає поєднання колективного, групового та індивідуального навчання у форматі співпраці.

Розглядаючи форми організації навчання в контексті співробітництва, слід зазначити, що вони не зводяться лише до зовнішнього вираження взаємодії педагога з учнями в певному режимі чи порядку. У межах суб'єкт-суб'єктних відносин це поняття набуває більш змістовного наповнення.

Педагогіка партнерства не відмовляється від традиційної класифікації форм навчання (індивідуальної, групової та колективної), проте передбачає їхню деталізацію. Зокрема, колективна форма поділяється на колективно-групову роботу (що включає два етапи: груповий та колективний), а також колективну творчу діяльність. Групова форма, у свою чергу, передбачає роботу в мікрогрупах, у змінних групах, а також ігрову діяльність на основі групової взаємодії [3, с. 113]

Групова навчальна діяльність є формою організації освітнього процесу, яка відбувається в малих колективах, об'єднаних спільною навчальною метою. Це

становить одну з ключових ознак реалізації педагогіки партнерства. За такої організації педагог здійснює керівництво опосередковано — через завдання, які спрямовують роботу групи. Такий підхід створює умови для співпраці між однолітками та задовольняє природну потребу людини в спілкуванні. Склад групи може варіюватися: від двох і більше учнів, бути однорідним або різнорідним за певними характеристиками, постійним або мобільним.

Ці малі групи можуть реалізовуватися через різні формати взаємодії, зокрема: робота в парах, робота в трійках, використання таких методів, як «вісімки», «карусель», «акваріум» та інші.

Варто підкреслити, що помилково ототожнювати партнерство виключно з груповою роботою. Воно може реалізовуватися і в межах колективної спільної діяльності — наприклад, під час мозкового штурму, колективного створення інтелектуальної карти (опорної схеми) чи проведення круглого столу. Водночас групова форма роботи не завжди свідчить про наявність співробітництва. Поширеною помилкою багатьох педагогів-практиків є поділ учнів на групи для виконання переважно репродуктивних завдань, що саме по собі не забезпечує партнерської взаємодії. У результаті вчителі часто зазначають, що така організація лише забирає додатковий час на уроці, не даючи очікуваного ефекту [39, с.37].

Наступною організаційно-педагогічною умовою втілення педагогіки партнерства є вимога обов'язкового використання ігрових форм для підвищення ефективності засвоєння учнями навчального матеріалу.

Головна ідея, яку активно обстоював Ш. О. Амонашвілі, полягає у принципі «Навчатись, граючись». Впровадження ігрових елементів у пізнавальний процес дає багато позитивних результатів: навчальний матеріал подається доступніше, що посилює мотивацію та зацікавленість школярів, а також стимулює їхню активну комунікацію та спільну діяльність. Ігрові заняття можуть бути організовані як колективно (фронтально), так і у форматі групової роботи.

Перевага групових ігор полягає в їх здатності знижувати рівень суперництва, розвивати критичне мислення, сприяти самовираженню та формуванню почуття

належності до спільноти. Ефективним є також варіант, коли гра починається у групах, а потім усі учасники об'єднуються для спільної взаємодії — такий підхід поєднує позитивні аспекти обох форм організації навчання.

Для втілення концепції навчання через гру доцільно використовувати дидактичні ігри. Хоча їх існує велике різноманіття, більшість з них вимагають активної взаємодії між учасниками, що створює сприятливий ґрунт для реалізації принципів педагогіки партнерства.

Необхідно також виділити ще одну організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства – це диференціація навчального змісту з обов'язковим урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів. Такий підхід дає змогу задовольнити освітні потреби кожної дитини і сформувати стійку внутрішню мотивацію до навчальної діяльності.

Кожна дитина має індивідуальні особливості, зумовлені віком, характером і темпераментом. Для того щоб учень став активним учасником співпраці, необхідно обов'язково враховувати ці індивідуальні риси.

Наразі у педагогіці поширений підхід диференціації, сутність якого полягає в адаптації освітнього процесу до відмінностей між учнями. Це робиться задля максимізації результативності навчання. Диференціація охоплює коригування обсягу матеріалу та зміну методів його презентації для оптимального засвоєння.

У контексті педагогіки партнерства ми розглядаємо диференціацію як природне усвідомлення унікальності кожного учасника, де різноманітність не є недоліком. Основна мета педагога — знайти ефективний підхід для досягнення оптимального результату спільної взаємодії.

Раціональне та гнучке використання простору класу є ще однією організаційно-педагогічною умовою педагогіки партнерства. Насамперед, слід зазначити, що форми навчання визначають спосіб організації класного простору, які застосовує вчитель у своїй роботі. Для ефективного впровадження цих форм навчання в НУШ передбачені реформи в освітньому процесі, дизайні та інтер'єрі шкільних класів. Оскільки ці форми навчання часто вимагають роботи в парах або

невеликих групах, діти мають можливість самостійно пересувати парти та стільці, складати їх та розкладати, переміщувати у необхідному напрямку. При використанні групової чи колективної форм роботи на заняттях можуть застосовуватися різні схеми розміщення меблів. (Додаток А) [35, с. 156].

Будь-яка схема розміщення учнів у класі повинна надавати можливість для їхньої активної взаємодії, а також для зміни партнерів у процесі виконання різних видів роботи. Це повністю відповідає суті поняття «педагогіка партнерства», що стало підставою для виділення цієї організаційно-педагогічної умови як самостійної.

Врахування інноваційності загалом або окремих її елементів є завершальною організаційно-педагогічною умовою педагогіки партнерства.

Ця умова передбачає, що інноваційність не обмежується лише впровадженням новітніх технологій навчання. Вона розглядається як психологічне та педагогічне новоутворення, яке змінює спосіб мислення всіх учасників освітнього процесу — вчителів, учнів і батьків. Її сутність полягає в умінні мислити сучасно, сприймати учнів і батьків як рівноправних партнерів та однодумців, об'єднаних спільною метою й готових досягати її разом. Це є ключовим принципом реалізації партнерської взаємодії.

Концепція «Нова українська школа» рекомендує звернути особливу увагу на використання конструкторів LEGO та відповідної методики «Шість цеглинок». Ці інструменти розглядаються як важливий аспект і практична складова педагогіки партнерства в контексті освітнього оновлення. [11, с.44].

Отже, окреслені організаційно-педагогічні умови є фундаментом для ефективного впровадження педагогіки партнерства. Проте, максимальний результат від їхньої реалізації досягається лише за умови комплексного застосування та вміння педагога доцільно їх комбінувати в конкретних ситуаціях, зважаючи на динаміку та особливості окремого учнівського колективу як живого організму.

2.2. Сучасний стан досліджуваної проблеми в умовах групи продовженого дня

Проведене експериментальне дослідження мало на меті перевірити ефективність реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, необхідних для впровадження педагогіки партнерства в умовах групи продовженого дня (ГПД) початкової ланки освіти. Основними завданнями експерименту стали: створення атмосфери взаємоповаги та довіри між учнями, вихователем і батьками; формування у дітей навичок співпраці, комунікації та відповідальності; підвищення рівня активності, ініціативності та самостійності учнів під час спільної діяльності.

Дослідження проводилося на базі Чернігівської гімназії №11 протягом 2024–2025 навчального року, де автор працює вихователем групи продовженого дня. Участь брали учні 2-х класів: експериментальна група — 18 учнів; контрольна група — 18 учнів.

Експериментальні та контрольні класи були підібрані з приблизно однаковим складом учнів та рівнем навчальних досягнень. У дослідженні також брали участь 23 вчителі та 54 батьки. Вибір класів здійснювався за критеріями рівності складу учнів, рівня навчальних досягнень і готовності педагогів до участі у експерименті.

Дослідницька робота була організована у три послідовні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Для діагностики рівня згуртованості та взаємодії учасників освітнього процесу (ОП) було використано комплекс емпіричних та теоретичних методів: бесіда, спостереження, опитування, тестування, аналіз продуктів учнівської діяльності, а також порівняння, систематизація та узагальнення отриманих даних.

Застосовані методики охоплювали три ключові аспекти партнерської взаємодії: «вчитель-учень», «учень-учень» та «школа-сім'я». Для оцінювання взаємодії «вчитель-учень» було використано:

- Опитувальник, що визначає модель педагогічного спілкування;

- Опитувальник, спрямований на виявлення домінуючого стилю керівництва педагога.

Аспект «учень-учень» оцінювався за допомогою методики визначення індексу групової згуртованості (ІГЗ) Сішора, тоді як для аналізу аспекту «школа-сім'я» застосовувалася методика діагностики батьківського ставлення (ДБС), розроблена А. Я. Варгою та В. В. Століним.

З метою визначення рівня сформованості педагогічної взаємодії були виокремлені наступні критерії:

1. Рівність у спілкуванні: передбачає взаємну повагу до особистості всіх учасників та дотримання діалогічного принципу комунікації.

2. Партнерство у спільній діяльності: визначається співпрацею на демократичних засадах, спрямованою на спільну мотивацію до успіху.

Відповідно до цих критеріїв, було встановлено три рівні сформованості згуртованості та взаємодії: високий, середній та початковий.

Дослідницька робота, присвячена реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому просторі ГПД початкової школи, охоплювала спостереження за навчальним процесом, аналіз планової документації вчителів та інші методи.

Для діагностики педагогічної взаємодії (аспект «учитель-учні») використовувалися опитувальники для визначення моделі педагогічного спілкування (Додаток Б) та домінуючого стилю керівництва (Додаток В). А для оцінки сформованості учнівського колективу (аспект «учень-учні») застосовано методику визначення індексу групової згуртованості Сішора (Додаток Г). Взаємодію з батьками аналізували за допомогою методики діагностики батьківського ставлення (ДБС), розробленої А. Я. Варгою та В. В. Століним (Додаток Д).

Проаналізуємо результати, отримані за методиками блоку «вчитель-учні».

Опитувальник стилі педагогічного спілкування передбачає виявлення таких моделей: дикторська, неконтактна, диференційованої уваги, гіпореклексивна,

гіперрефлексивна, негнучкого реагування, авторитарна, активної взаємодії. Сама методика включає 25 тверджень, які педагог має підтвердити або спростувати. Вона має на меті виявити домінуючі моделі та стилі спілкування, оцінити наявність позитивної установки та навичок діалогічної комунікативної взаємодії з учнями, а також сприяти розвитку вмінь педагога вирішувати педагогічні завдання.

Аналіз результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, у вибірці, що включала 23 педагоги, показав, що за «Опитувальником визначення моделі педагогічного спілкування» серед учителів переважає модель диференційованої уваги (52%). Модель негнучкого реагування була виявлена у 16% респондентів, модель активної взаємодії – у 27% педагогів, дикторська – у 3%, а неконтактна – у 2%. Позитивним результатом стало те, що серед опитаної вибірки педагогів початкової школи не виявлено осіб, які використовують авторитарну та гіпорефлексивну моделі педагогічного спілкування. Проте, як видно з Рис. 2.2 (Результати діагностики педагогів Чернігівської гімназії №11 на констатувальному етапі дослідження), в експериментальній групі домінує модель диференційованої уваги. Це свідчить про нерівномірний розподіл уваги та взаємодії з учнями, коли одна частина учнів отримує більшість уваги вчителя, а інша залишається поза його активною взаємодією.

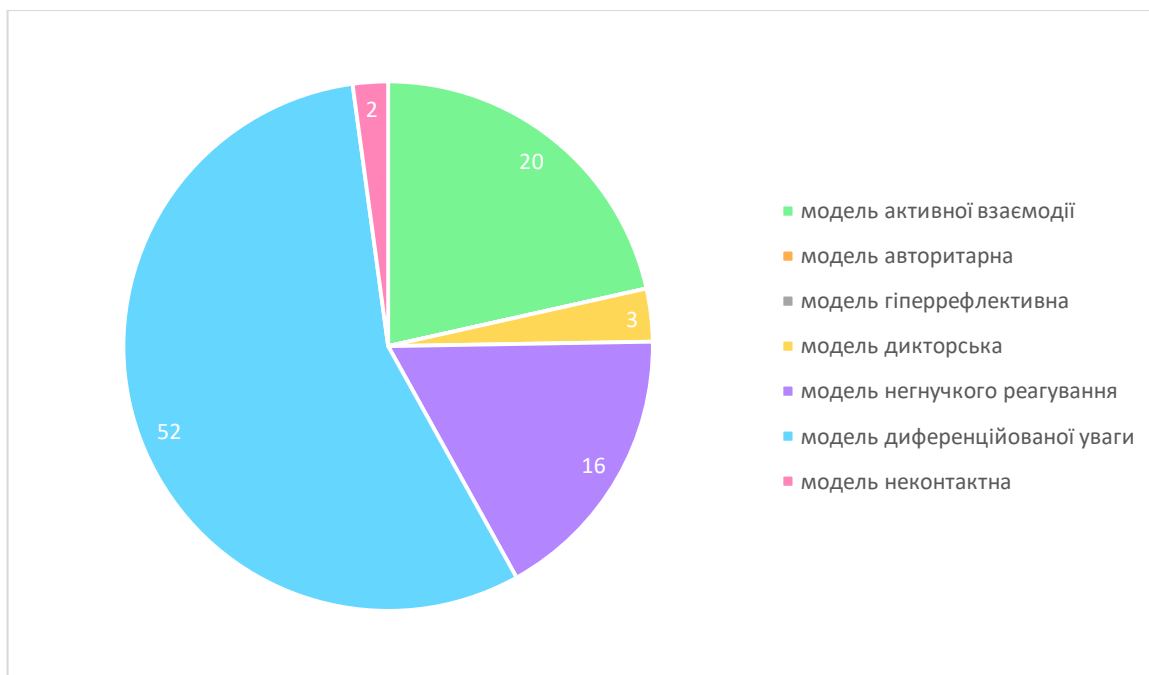


Рис.2.2 - Результати діагностики педагогів Чернігівської гімназії №11 на констатувальному етапі дослідження

Опитувальник, призначений для визначення домінуючого стилю керівництва, включає педагогічні ситуації, які пропонують вчителям перетворити на педагогічні завдання. Інтерпретація отриманих результатів дає змогу діагностувати домінуючий стиль керівництва педагога: демократичний, авторитарний чи ліберальний. При цьому слід пам'ятати, що стиль керівництва, поряд із загальним ставленням, є невід'ємною складовою загального стилю спілкування вчителя.

Розглянемо основні стилі керівництва — авторитарний, демократичний та ліберальний — з метою підтвердити прямий зв'язок між ставленням педагога та його організаторською діяльністю. Ми зосередимося на стратегіях, які застосовує керівник, формах взаємодії, які він організовує, та педагогічних наслідках кожного стилю.

1. Авторитарний стиль керівництва вирізняється одноосібною технікою управління. Педагог, який його застосовує, самостійно визначає всі аспекти роботи колективу: напрямок, розподіл завдань і послідовність їх виконання. Така стратегія пригнічує ініціативу школярів.

Основними формами взаємодії, які використовує авторитарний вчитель, є накази, вказівки, інструкції та догани. Навіть схвальні висловлювання можуть мати форму докору (наприклад, «Ти сьогодні добре відповідав, хоча я не очікував від тебе такого»). Реакція на дитячі помилки часто виражається різкими словами або висміюванням. Такий педагог лаконічний і не сприймає заперечень чи обговорень.

2. Демократичний стиль вимагає від педагога будувати свою роботу, враховуючи думку колективу. Такий учитель прагне донести мету діяльності кожному учневі, спонукаючи їх до активної участі в обговоренні та виконанні завдань. Основними засобами взаємодії є заохочення, консультування, інформування та координація. Це безпосередньо сприяє розвитку ініціативності та підвищенню впевненості серед учнів.

Незважаючи на те, що миттєві високі академічні результати можуть не проявитися одразу, демократичний підхід гарантує стабільні знання, виховує почуття відповідальності, стимулює творчий потенціал та поступово розвиває самостійність учнів. Цей стиль є фундаментом для гармонійного розвитку особистості та повністю відповідає засадам педагогіки партнерства.

3. Ліберальний педагог ухиляється від активної участі в житті колективу, не втручається у його діяльність і часто виявляє байдужість або незацікавленість. Такий керівник легко піддається зовнішньому впливу. Хоча його форми роботи можуть бути схожими на демократичні, відсутність чіткої організаційної програми та брак ініціативи з боку вчителя призводять до того, що робота стає неконтрольованою, а виховний процес — хаотичним.

Ефективність діяльності при ліберальному стилі помітно знижується. Відсутність управління та недостатня дисципліна призводять до слабкої результативності та порушення цілісності всього виховного процесу.

Аналіз результатів діагностики стилю керівництва, проведений на вибірці з 23 вчителів, показав, що домінуючим є демократичний стиль (78%). Цей високий показник свідчить про те, що переважна більшість педагогів дотримується рівності

у стосунках з учнями, прагне пояснити мету діяльності кожному та заохочує активну участь усіх у освітньому процесі.

Далі ми переходимо до аналізу результатів констатувального етапу дослідження в аспекті «учень – учні». Для діагностики педагогічної взаємодії (за попередньо визначеними критеріями) була застосована методика визначення індексу групової згуртованості Сішора.

Опитувальник Сішора дозволяє не лише визначити рівень згуртованості учнівського колективу, але й дослідити низку інших важливих факторів, як-от: ставлення учнів до адміністрації школи та педагогів, їхнє загальне ставлення до навчального процесу у класі, а також бажання належати до цього учнівського колективу.

Співвідношення результатів методики та рівнів згуртованості учнів було визначено наступним чином:

- Високий рівень прояву педагогічної взаємодії: 11,6 балів і вище.
- Середній рівень: 7,0 – 11,5 балів.
- Початковий рівень: 0 – 6,9 балів.

Показники результатів дослідження рівнів згуртованості колективу учнів молодшого шкільного віку за апробованими методиками представлено у Табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісне представлення результатів вимірювання рівня згуртованості учнівського колективу на констатувальному етапі експерименту за допомогою методики визначення індексу групової згуртованості Сішора (з використанням абсолютних показників та відсотків).

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	3	16,7	2	11,1
Середній	9	50	9	50
Початковий	6	33,3	7	38,9
Всього	18	100	18	100

Аналіз отриманих результатів (за представленими даними Табл. 2.3) показав, що як в експериментальних (ЕГ), так і в контрольних (КГ) групах переважає кількість учнів із середнім та початковим рівнями згуртованості. Зокрема, середній рівень зафіксовано у 50% учнів, а початковий – у 33,3% (ЕГ) та 38,9% (КГ) відповідно.

Такі низькі показники є наслідком нерозвиненості міжособистісних відносин, невміння налагоджувати контакт, розподіляти навчальні ролі та обов'язки, а також пасивності до пізнавальної діяльності, небажання висловлювати власну позицію, ухвалювати рішення та застосовувати знання в нестандартних ситуаціях.

З метою вивчення аспекту «школа–сім'я» було застосовано методику діагностики батьківського ставлення (ДБС), розроблену А. Я. Варгою та В. В.

Століним. Цей опитувальник батьківського ставлення (ОБС) є психодіагностичним інструментом, призначеним для виявлення особливостей ставлення батьків, які звертаються по консультації з питань виховання та спілкування з дітьми.

У діагностуванні взяли участь 26 батьків експериментального класу та 28 батьків контрольного класу.

Батьківське ставлення розглядається як складна система почуттів до дитини, поведінкових стереотипів у взаємодії з нею, а також як особливості сприйняття і розуміння її характеру, особистості та вчинків.

Методика діагностики батьківського ставлення (ДБС) виділяє п'ять основних шкал, які використовуються для характеристики особливостей ставлення батьків до виховання власної дитини.

Результати тестування показали, що нові напрями у комунікації батьків і дітей в обох групах мають схожий характер:

- Шкала «Прийняття – відторгнення» засвідчила високі показники в обох групах. Це вказує на те, що батьки позитивно ставляться до своїх дітей, приймаючи їх такими, якими вони є. Вони поважають індивідуальність дитини, відчувають до неї симпатію і прагнуть проводити з нею якомога більше часу.
- Шкала «Кооперація» (що відображає соціально бажаний образ батьківського ставлення) було зафіксовано високий рівень зацікавленості батьків у справах своїх дітей, що спостерігалось як в експериментальній, так і в контрольній групах.
- За шкалою «Симбіоз» (яка відображає міжособистісну дистанцію) переважають середні та високі результати. Високі показники вказують на прагнення батьків до симбіотичних стосунків із дитиною. Сутність цього полягає у відчутті себе єдиним цілим із нею, бажанні повністю задовольнити всі її потреби та захистити від життєвих труднощів, що супроводжується постійною тривогою за дитину. При цьому дитина сприймається як маленька і беззахисна. Тривога батьків посилюється, коли дитина починає автономізуватися, оскільки самостійність їй не надається добровільно.

- Шкала «Авторитарна гіперсоціалізація» (форма й напрямок контролю): Результати в обох групах відображають різноманітність тактик спілкування – присутні батьки з початковими, середніми та високими показниками. Високі бали по цій шкалі вказують на чітко виражений авторитаризм у батьківському ставленні: батько/мати вимагає беззастережної слухняності та дисципліни, намагається нав'язати свою волю та пильно контролює соціальні досягнення, звички, думки та почуття дитини.

- За шкалою «Маленький невдаха» більшість результатів є початковими. Це свідчить про те, що дитина сприймається відповідно до свого реального віку, і їй надається певний рівень самостійності у діяльності. Водночас, частина батьків в обох групах має показники вище середнього, що вказує на їхнє прагнення інфантилізувати дитину, тобто бачити її молодшою, ніж вона є. Такі батьки вважають дитячими та несерйозними її інтереси, захоплення, почуття та думки, через що намагаються захистити дитину від життєвих труднощів та суворо контролювати її дії.

Загальні результати діагностики підтверджують, що турбота про дитину є пріоритетом для батьків обох груп, проте вони використовують різні підходи до виховання. Оскільки ідентичних результатів за жодною шкалою не було виявлено у жодного з батьків, це підкреслює необхідність безпосередньої співпраці педагога з кожною сім'єю окремо. Такий індивідуалізований підхід вимагає пошуку унікальних шляхів для налагодження конструктивного діалогу щодо навчання та виховання їхньої дитини. У цій ситуації завдання педагога полягає у направленні батьків та наданні їм ефективних методів і прийомів виховання.

Таким чином, аналіз, проведений на констатувальному етапі, дозволяє зробити висновок, що методи, форми та способи, які використовуються в освітньому процесі, справді впливають на педагогічну взаємодію в усіх аспектах («вчитель–учні–батьки»). Однак, результати цієї співпраці не є однорідними (або однозначними). Зіставлення отриманих даних із визначеними критеріями

ефективності взаємодії дає підстави констатувати середній рівень взаємодії за всіма дослідженими напрямками.

Формувальний експеримент проводився на базі гімназії №11 м. Чернігова, де автор працює вихователем групи продовженого дня. У ньому взяли участь учні 2–х класів (експериментальна група — 18 учні, контрольна група — 18 учнів). Метою формувального етапу було перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов реалізації педагогіки партнерства в умовах групи продовженого дня.

Основними завданнями експерименту стали:

- створення атмосфери взаємоповаги та довіри між учнями, вихователем і батьками;
- формування у дітей навичок співпраці, комунікації, відповідальності;
- підвищення рівня активності, ініціативності та самостійності учнів під час спільних видів діяльності.

Робота відбувалася на принципах діалогу, доброзичливості, взаємопідтримки, рівноправності та відповідальності. Основна увага приділялася організації різних видів спільної діяльності: виховних годин, ігрових і творчих занять, спільних проєктів з батьками, проведення тематичних днів («День добрих справ», «Ми — одна команда», «Сімейні цінності»).

Для підвищення рівня партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня було використано комплекс педагогічних методів, спрямованих на активізацію міжособистісного спілкування, розвиток емоційної чуйності, формування почуття взаємної підтримки, відповідальності та співучасті. Найефективнішими виявилися колективно-творчі справи, інтерактивні ігри, міні-проєкти та педагогічні майстерні для батьків.

Колективно-творчі справи мали на меті згуртувати дитячий колектив, сформувати почуття єдності та відповідальності за спільний результат. Ці заходи організовувалися у формі підготовки свят, тематичних вечорів, виставок і благодійних акцій.

Наприклад, під час підготовки шкільного свята «Осінній ярмарок» учні разом із вихователем та батьками створювали вироби з природних матеріалів, готували виручені кошти для допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Спільна праця сприяла розвитку довіри, взаємодопомоги, колективної відповідальності та емпатії.

Також проводилися творчі виставки «Наші таланти», де кожен учень мав змогу продемонструвати свої здібності, а вихователь і батьки — підтримати та заохотити дитину. Колективно-творча діяльність дозволила учням навчитися працювати у команді, домовлятися, розподіляти ролі, долати труднощі спільними зусиллями, що є важливими ознаками партнерської взаємодії.

Інтерактивні ігри на розвиток комунікативності проводилися з метою формування відкритості, поваги до думки іншого, вміння слухати та висловлювати власну позицію.

Особливо ефективною виявилася гра «Комплімент по колу», у якій кожен учень говорив приємні слова своєму однокласнику. Ця вправа допомогла дітям навчитися бачити позитивні риси одне в одному, формувати емоційно комфортні стосунки та підвищувати самооцінку.

Гра «Моя роль у команді» передбачала виконання групового завдання (наприклад, створення плаката «Школа мрії»), під час якого кожна дитина отримувала певну роль: лідера, художника, коментатора, доповідача тощо. Така діяльність розвивала навички співпраці, узгодження дій, прийняття спільних рішень і формувала відповідальність за результат команди.

Створення міні-проектів стало ефективною формою взаємодії учнів, вихователя й батьків. Проектна діяльність давала змогу дітям проявити ініціативу, самостійність і творчість, а також розширити знання про сімейні, моральні та соціальні цінності.

Так, під час реалізації проекту «Моя сім'я — моя гордість» учні готували невеликі презентації, фотоколажі, родинні історії або малюнки про своїх близьких. Потім діти презентували свої роботи перед однокласниками, а батьки мали змогу

взяти участь у підсумковій зустрічі. Цей проєкт сприяв зміцненню зв'язку «дитина — родина — школа», підвищенню ролі сімейного виховання, а також формував почуття гордості та вдячності за свою родину.

Проєкт «Ми разом» був спрямований на розвиток колективної взаємодії. Учні спільно з вихователем визначали проблему (наприклад, як зробити наше шкільне подвір'я кращим) і шукали шляхи її вирішення. Така діяльність допомагала дітям навчитися планувати, висловлювати власні ідеї, обговорювати їх і приймати спільні рішення.

Педагогічні майстерні для батьків проводилися з метою посилення партнерства між школою та родиною, формування єдиного виховного простору. Серед найрезультативніших форм — майстерня «Як виховати дитину у довірі», під час якої обговорювалися питання емоційного контакту, ефективного спілкування з дитиною, ролі позитивного прикладу батьків.

У ході заняття «Партнерство в родині і школі» педагоги разом із батьками визначали спільні цілі виховання, обговорювали, як узгоджувати вимоги школи та родини, уникати конфліктів і підтримувати дитину у навчанні. Такі зустрічі створювали умови для довірливого діалогу, підвищували педагогічну культуру батьків і формували у них відчуття залученості до шкільного життя.

Загалом комплекс використаних методів сприяв тому, що учні стали активніше проявляти ініціативу, із задоволенням брали участь у спільних заходах, покращили комунікативні вміння, навчилися взаємодіяти й підтримувати одне одного. Батьки, у свою чергу, стали частіше відвідувати школу, брати участь у виховних заходах і співпрацювати з вихователями на партнерських засадах. Таким чином, обрані методи довели свою ефективність у формуванні партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня.

Результати формувального експерименту продемонстрували стійку позитивну динаміку у формуванні партнерських стосунків між усіма учасниками освітнього процесу — вихователем, учнями та батьками. Аналіз показників, отриманих у ході експериментальної роботи, свідчить, що запропоновані організаційно-педагогічні

умови та методи реалізації педагогіки партнерства в умовах групи продовженого дня виявилися ефективними як у виховному, так і в соціально-психологічному аспектах.

В експериментальній групі, де систематично впроваджувалися колективно-творчі справи, інтерактивні ігри, міні-проекти та педагогічні майстерні для батьків, зафіксовано суттєві зміни у міжособистісних відносинах дітей. Зокрема, зросла кількість учнів, які продемонстрували високий рівень довіри до педагога (на 28%). Це виявлялося у готовності дітей звертатися по допомогу, ділитися особистими враженнями, просити поради у складних ситуаціях. Учні почали сприймати вихователя не як контролюючу особу, а як старшого друга, який завжди підтримує, розуміє та допомагає. Такий рівень взаємодії сприяв зниженню емоційної напруги, формуванню відчуття безпеки та комфорту в колективі.

Помітно покращилися взаємини між дітьми — кількість учнів, які виявляють готовність допомагати однокласникам, підтримувати їх у спільних справах, зросла на 32%. Це стало наслідком систематичного впровадження спільних форм діяльності, де кожен мав змогу проявити себе, відчути важливість власного внеску у спільну справу. У процесі групових ігор і проектів учні вчилися домовлятися, розподіляти ролі, проявляти толерантність до думки інших, що позитивно вплинуло на мікроклімат у колективі. Важливо зазначити, що спостереження показали значне зменшення конфліктних ситуацій і проявів агресії серед учнів, зросла кількість позитивних контактів та дружніх взаємодій.

Важливою складовою експерименту стало активне залучення батьків до життя групи продовженого дня. Після впровадження запропонованої системи педагогічних майстерень та спільних заходів кількість родин, які брали участь у шкільних подіях, зросла на 40%. Батьки почали частіше відвідувати виховні години, долучатися до підготовки свят, спільних акцій, допомагати у проведенні творчих майстерень. Така взаємодія сприяла формуванню довіри між школою та сім'єю, створенню єдиного виховного простору «дитина – родина – школа». Батьки відзначали, що їхні діти стали охочіше розповідати про події у школі,

демонстрували більшу відкритість у спілкуванні вдома, виявляли бажання ділитися успіхами та допомагати іншим.

Результати спостережень і анкетування показали, що в експериментальній групі значно підвищився рівень емоційної врівноваженості учнів, знизився рівень тривожності та невпевненості. Діти стали більш активними, ініціативними, охоче брали участь у колективних заходах, не боялися висловлювати власну думку. Розвинулися навички самоконтролю, відповідальності, співучасті та самостійності. Учні стали краще розуміти важливість командної роботи, навчилися підтримувати однокласників і цінувати спільні досягнення.

У результаті проведеного експерименту вдалося досягти істотних змін і в педагогічній позиції вихователя. Його роль трансформувалася з контролюючої на фасилітуючу — тобто таку, що спрямована на підтримку, допомогу, мотивацію та створення комфортного середовища. Вихователь став не лише організатором освітнього процесу, а партнером дітей у пізнанні, спілкуванні та творчості. Це сприяло підвищенню педагогічної рефлексії, розвитку емпатії та гнучкості у виборі форм роботи.

Важливо підкреслити, що позитивна динаміка у розвитку партнерських відносин в експериментальній групі підтвердилася також кількісними й якісними показниками. Після завершення експерименту високий рівень партнерської взаємодії зафіксовано у 62% учнів (порівняно з 34% на початку), середній рівень — у 30% (проти 48% на початковому етапі), початковий рівень — лише у 8% (проти 18% раніше). У контрольній групі зміни були незначними, що підтверджує ефективність застосованих методів саме в експериментальних умовах.

Таким чином, результати формувального експерименту доводять, що реалізація педагогіки партнерства у групі продовженого дня є ефективним засобом формування позитивного соціально-психологічного клімату, розвитку комунікативних навичок, відповідальності, ініціативності та самостійності учнів. Спільна діяльність учнів, вихователя та батьків сприяє розвитку довіри, взаємоповаги, емоційної стабільності та впевненості у власних силах. Залучення

батьків до виховного процесу значно підвищує його результативність і створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини.

Упроваджені педагогічні умови — системна комунікація, діалог, спільна діяльність, доброзичливий емоційний клімат і взаємна підтримка — довели свою ефективність у формуванні партнерської взаємодії в освітньому середовищі. Отримані результати можуть бути використані в подальшій педагогічній практиці як модель партнерського підходу для вихователів груп продовженого дня та вчителів початкової школи.

Взаємодію між учителем та батьками в рамках педагогіки партнерства можна налагодити різноманітними формами: батьківські збори, круглий стіл, педагогічний практикум, навчальний тренінг, ділова гра, дискусія та індивідуальні зустрічі

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Контрольний експеримент був фінальним етапом дослідження. Його головною метою стало порівняння рівнів сформованості інтегрованої риси згуртованості серед усіх учасників освітнього процесу в експериментальній та контрольній групах. Це дало змогу оцінити ефективність впроваджених організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства.

Контрольний етап дослідження мав на меті зіставити та порівняти результати повторної діагностики експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп із даними, які були отримані на констатувальному етапі експерименту. Для проведення цієї діагностики були застосовані ті ж самі методики. Аналіз отриманих даних здійснювався за аналогічною логікою викладу, тобто за визначеними аспектами взаємодії.

Результати діагностики на контрольному етапі: Аспект «вчитель–учні»

Першим проаналізованим аспектом є «вчитель–учні». Повторне проходження опитувальників для діагностики стилів спілкування та керівництва педагога показало наступні результати:

- Серед педагогів почала домінувати модель активної взаємодії (45%).
- Важливо підкреслити, що саме модель активної взаємодії є ключовим вибором усіх педагогів, які розпочали роботу за концепцією НУШ та відповідно враховують організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства.
- Інші моделі розподілилися так: модель негнучкого реагування становила 19% респондентів, модель диференційованої уваги притаманна 31% вчителів (цей відсоток є меншим порівняно з констатувальним етапом, проте все ще залишається помітним). Дикторська модель зафіксована у 3%, а неконтактна – у 2% педагогів.

Наочно результати представлено на Рис. 2.3.

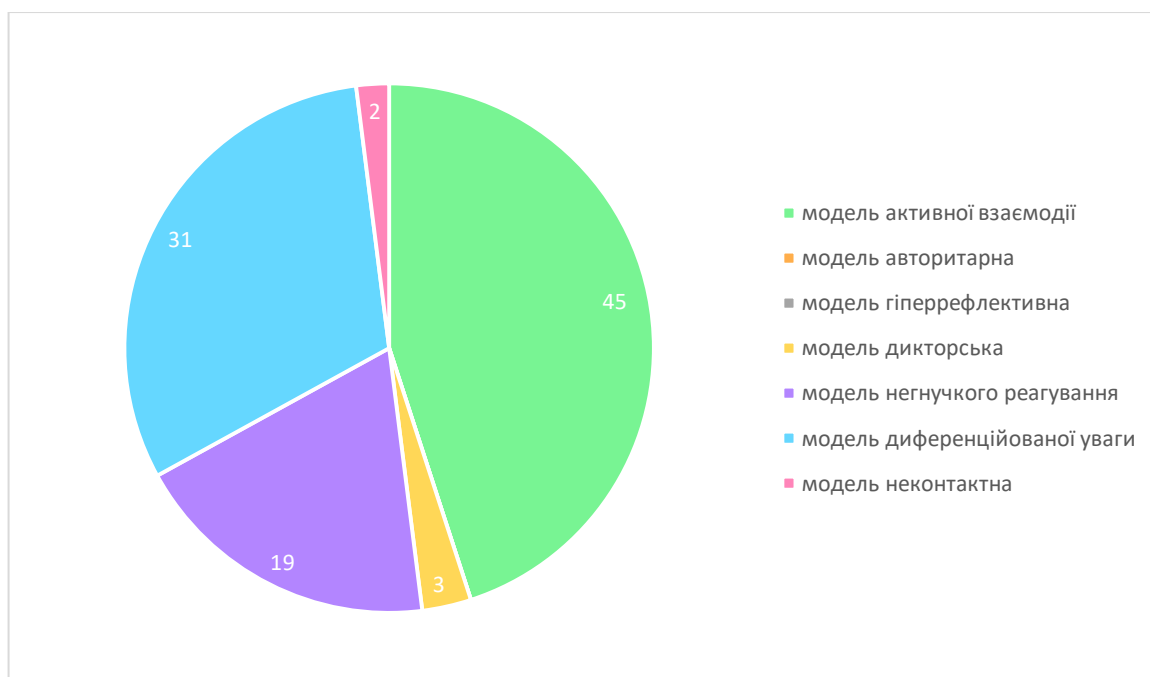


Рис.2.3 - Результати діагностики педагогів Чернігівської гімназії №11 на констатувальному етапі дослідження

Модель активної взаємодії повністю відповідає ключовим вимогам педагогіки партнерства. Такий тип спілкування передбачає активний діалог між усіма учасниками (вчителем, учнями та батьками), відкритість у комунікації та обов'язкове врахування емоційного клімату колективу.

За результатами опитувальника домінуючого стилю керівництва, встановлено, що переважна більшість педагогів (87%) демонструють демократичний стиль. Це є надзвичайно сприятливим чинником для успішної реалізації організаційно-педагогічних умов партнерства в класі.

Далі проаналізуємо аспект взаємодії «учень–учні». Кількісні результати цього аналізу представлені у Таблиці 2.3. Вона містить дані вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора, відображені в абсолютних величинах та відсотках на контрольному етапі експерименту.

Аналіз даних Таблиці 2.3 свідчить про позитивну динаміку рівня згуртованості суб'єктів освітнього процесу в експериментальному класі за аспектом «учень–учні». Зокрема, відсоток учнів із високим рівнем згуртованості становить 22,2% (проти 16,6% у контрольному класі). Кількість учнів із середнім

рівнем в експериментальній групі зростає до 77,8% (у контрольній – 72,3%). Найбільш вагомим є те, що початковий рівень згуртованості в експериментальній групі повністю відсутній (0%), тоді як у контрольній групі він все ще становить 11,1%.

Таблиця 2.3.

Кількісні дані (абсолютні величини та відсотки) вимірювання рівня згуртованості учнівського колективу, отримані на контрольному етапі експерименту за допомогою методики індексу групової згуртованості Сішора.

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	4	22,2	3	16,6
Середній	14	77,8	13	72,3
Початковий	0	0	2	11,1
Всього	18	100	18	100

Під час повторного (контрольного) вимірювання аспекту «школа–сім'я» із застосуванням методики діагностики батьківського ставлення (ДБС) А. Я. Варги та В. В. Століна було встановлено:

- Контрольна група (КГ): Спостерігаються стабільні та однотипні тенденції, що були зафіксовані й на констатувальному етапі. Це означає, що батьки визнають індивідуальність своїх дітей, проте не завжди можуть правильно обрати підхід до дитини та врахувати її індивідуальні й вікові особливості.

- Експериментальна група (ЕГ): Особливо чітко визначається зростання результатів за шкалою «Кооперація». Це свідчить про спільну діяльність батьків і дітей. Крім того, це вказує на врахування особистості дитини в усіх планах та справах як активного суб'єкта процесу.

- Зниження показників за шкалами «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Маленький невдаха» свідчить про те, що батьки експериментальної групи (ЕГ) виховують своїх дітей на демократичних принципах і сприймають їх відповідно до реальних вікових особливостей.

На основі проведеного діагностування можна виокремити такі позитивні зміни та напрями співпраці:

- Узгодженість дій педагогів і батьків як основних суб'єктів освітнього процесу.

- Розвиток та зміцнення контактів між педагогами й батьками, спрямованих на глибше вивчення психологічних особливостей дитини та розуміння її поведінкових проявів.

- Постійний діалог як форма відносин, що ґрунтується на свідомому прийнятті батьками шкільних вимог і правил, а також на поважному ставленні педагогів до думок і пропозицій батьків.

- Гуманізація міжособистісних відносин та активне запобігання конфліктним ситуаціям.

Динаміку розвитку згуртованості учасників освітнього процесу в аспекті «учень–учні», виміряну за допомогою методики визначення індексу групової згуртованості Сішора, детально проаналізовано та представлено у Таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльна динаміка рівня згуртованості учасників освітнього процесу (у абсолютних величинах та відсотках), визначена за методикою індексу групової згуртованості Сішора.

Рівень	Експериментальний клас				Контрольний клас			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
Високий	3	16,7	4	22,2	2	11,1	3	16,6
Середній	9	50	14	77,8	9	50	13	72,3
Початковий	6	33,3	0	0	7	38,9	2	11,1
Всього	18	100	18	100	18	100	18	100

В таблиці представлено чіткі показники динаміки згуртованості учасників освітнього процесу на констатувальному та контрольному етапах.

За результатами контрольного етапу експерименту підтверджено значну різницю між групами:

- Початковий рівень згуртованості учнів в експериментальній групі (ЕГ) повністю відсутній (0%), тоді як в контрольній групі (КГ) цей показник становить 11,1%.
- Високий рівень згуртованості зафіксовано у 22,2% учнів ЕГ та 16,6% учнів КГ.
- Середній рівень згуртованості в ЕГ становить 77,8%, а в КГ – 72,3%.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів формувального експерименту дозволяє стверджувати про пряму залежність: чим активніше використовуються форми та методи педагогіки партнерства в освітній діяльності, тим вищим стає рівень сформованості згуртованості учасників освітнього процесу. Саме цей показник виступає ключовим критерієм результативності партнерської педагогіки.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було ґрунтовно досліджено та проаналізовано основні аспекти педагогічної взаємодії, а також ключові форми й методи впровадження педагогіки партнерства в умовах Групи продовженого дня (ГПД) початкової школи. Додатково, проведено діагностику поточного стану розвитку ідей партнерської педагогіки в освітньому середовищі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядати педагогіку партнерства як чітко структуровану систему взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу — учителями, учнями та батьками. Незважаючи на унікальні особливості кожного з цих аспектів, їхня координована діяльність спрямована на спільну мету: створення такого навчального середовища, яке не лише сприятиме засвоєнню знань, але й підготує учнів до їх ефективного застосування в реальному житті, при цьому роблячи процес навчання приємним.

У контексті взаємин «вчитель – учні» ключові норми вимагають шанобливого ставлення до думок, креативних ідей та емоцій школярів, а також любові й уваги до кожної дитини, що доповнюється справедливістю в оцінюванні знань і поведінки. Водночас, для діади «вчитель – батьки» критично важливими є принципи, що включають зацікавленість у поглядах батьків, підтвердження їхньої значущості, схвалення родинних успіхів у вихованні, довіру та демонстрацію поваги до всіх учасників взаємодії, що виражається у сприйнятті батьків як спілльників у педагогічному процесі.

Ефективна співпраця школи та сім'ї ґрунтується на узгодженості дій педагогів і батьків, які є головними учасниками освітнього процесу. Це потребує зміцнення та розвитку зв'язків між ними для глибшого розуміння психологічних особливостей дитини та проявів її поведінки.

Необхідною умовою є організація конструктивного діалогу, який має ґрунтуватися на свідомому прийнятті батьками шкільних вимог і правил, а також на взаємній повазі педагогів до пропозицій і рекомендацій батьків. Крім того,

важливою умовою є гуманізація міжособистісних стосунків з особливим акцентом на запобігання конфліктним ситуаціям.

Взаємодія між педагогами має ґрунтуватися на визнанні професійних досягнень колег. Необхідно керуватися засадами професійної співпраці та взаємної підтримки. Важливо поважати право кожного на індивідуальність у виборі методики й стилю роботи. Крім того, слід підтримувати доброзичливі та конструктивні стосунки у колективі.

Визначені організаційно-педагогічні умови партнерської взаємодії втілюються через впровадження сукупності адекватних методів і форм навчання.

Традиційна класифікація форм діяльності в межах педагогіки партнерства охоплює індивідуальні, групові та колективні форми роботи. Усі вони мають потенціал для подальшої адаптації та диференціації відповідно до конкретних потреб освітнього процесу.

Колективна форма трансформується у колективно-групову роботу (яка включає два послідовні етапи: спочатку групова робота, а потім колективна) та колективну творчу роботу.

Групова робота своєю чергою може бути диференційована на роботу в мікрогрупах, роботу в змінних групах та ігрову діяльність, організовану на основі груп.

Ключовим методом співпраці в освітньому процесі є навчальний діалог. Взаємодія є неможливою без діалогічності, оскільки будь-яка спільна діяльність вимагає від учасників вміння домовлятися та вступати в комунікацію. Таким чином, наявність і якість діалогу безпосередньо свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу.

Базою дослідження визначено Чернігівську гімназію № 11. У педагогічному експерименті взяли участь 36 учнів 2-х класів, з яких сформовано дві групи: експериментальна група (ЕГ) — 18 учнів 2-А класу, та контрольна група (КГ) — 18 учнів 2-Б класу. Крім того, до дослідження залучено 54 батьки цих учнів та 23

вчителі початкових класів, які є також вихователями Групи продовженого дня (ГПД).

Було визначено три етапи дослідження: констатувальний, формувальний і контрольний. Мета констатувального етапу полягала у з'ясуванні стану згуртованості всіх учасників освітнього простору в обох групах, а також у визначенні критеріїв та показників її сформованості. У роботі виділено три рівні згуртованості: початковий, середній та високий. Для дослідження стану згуртованості були використані такі методики:

Для вивчення аспекту «вчитель–учні» використовувалися опитувальники, спрямовані на визначення моделі педагогічного спілкування та домінуючого стилю керівництва вчителя.

Взаємодія «учень–учні» досліджувалася за допомогою опитувальника «Індекс групової згуртованості Сішора», який дозволив оцінити рівень згуртованості колективу.

Для аналізу аспекту «школа–сім'я» було застосовано методику діагностики батьківського ставлення (ДБС), розроблену А. Я. Варгою та В. В. Століним.

Отримані результати діагностики засвідчили недостатній ступінь згуртованості серед учасників освітнього процесу. Це проявилось через низьку згуртованість учнівських колективів, початковий рівень взаємодії вчителів з батьками, а також різні тактики досягнення освітньої мети.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження на тему «Формування партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня початкової школи» дало змогу досягти поставленої мети та вирішити всі визначені у вступі завдання.

У процесі виконання першого завдання було проаналізовано теоретичні засади запровадження педагогіки партнерства в освіті та її значення у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Встановлено, що педагогіка партнерства є сучасною гуманістичною моделлю взаємодії учасників освітнього процесу, яка базується на взаємній повазі, довірі, рівноправності, співробітництві та спільній відповідальності. Вона забезпечує створення демократичного освітнього середовища, у якому учень виступає активним суб'єктом навчання, а не пасивним спостерігачем. Розкрито, що педагогіка партнерства поєднує в собі елементи педагогіки співробітництва та педагогіки взаємодії, але відрізняється більшою акцентуацією на діалозі, емоційній підтримці та розвитку особистісного потенціалу дитини.

Виконання другого завдання дало можливість визначити особливості педагогіки партнерства саме в умовах групи продовженого дня. З'ясовано, що післяурочний час має значний виховний потенціал і створює сприятливі умови для неформального спілкування, розвитку міжособистісних відносин і формування навичок саморегуляції, толерантності, емпатії та співпраці. Партнерська взаємодія в групі продовженого дня сприяє створенню позитивного мікроклімату, зниженню рівня конфліктності та підвищенню мотивації учнів до навчання. Вона також допомагає реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її інтереси, емоційний стан і рівень розвитку.

У межах третього завдання було досліджено сучасний стан проблеми формування партнерських відносин у практиці початкової школи. Аналіз педагогічного досвіду та анкетування показали, що більшість учителів усвідомлюють значення партнерської взаємодії, однак не завжди мають достатній рівень методичної підготовки для її ефективного впровадження. Основними

труднощами визначено нестачу часу на індивідуальне спілкування з дітьми, недостатню участь батьків у спільній діяльності та обмеженість методичних ресурсів. Разом із тим, педагоги, які систематично використовують елементи партнерства (співпраця, взаємодопомога, емоційна підтримка, діалог), досягають значно кращих результатів у розвитку комунікативних і соціальних навичок учнів.

Виконання четвертого завдання передбачало розроблення та експериментальну перевірку організаційно-педагогічних умов ефективного формування партнерської взаємодії в умовах групи продовженого дня. Проведене дослідження довело, що впровадження інтерактивних технологій, групових форм роботи, рольових ігор, спільних творчих проєктів, а також активне залучення батьків до життя групи суттєво підвищує рівень партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Результати експерименту показали позитивну динаміку в розвитку комунікативних навичок, емоційної врівноваженості та відповідальності учнів.

Отже, педагогіка партнерства в умовах групи продовженого дня є дієвим механізмом реалізації принципів Нової української школи. Вона сприяє створенню гуманного, демократичного середовища, у якому кожна дитина відчуває себе цінною, почутою та захищеною. Партнерська взаємодія формує не лише позитивний емоційний клімат, а й забезпечує розвиток особистісних і соціальних компетентностей учнів.

Практичний досвід підтверджує, що партнерство між учителем, учнем і батьками є запорукою ефективної навчально-виховної роботи. Успішність реалізації цього підходу залежить від професійної майстерності педагога, його здатності до рефлексії, емпатії, гнучкості та відкритості до діалогу. Важливим напрямом подальшої роботи є вдосконалення методичної підготовки вчителів, розроблення програм для батьків щодо ефективної взаємодії з дитиною та створення єдиного виховного простору «школа — родина — дитина».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Т. Дитина - дзеркало сім'ї / Т. Антонюк // Шкільний світ. - 2011. - №2. - С. 1-3.
2. Артемова В. Історія педагогіки України : Підручник. / В. Артемова – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Бабко Т. М., Банах О. В., Вознюк А. В. та ін. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи / за заг. ред. Т. М. Бабко. — Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. — С. 114.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
5. Бірюкова О.В. Методичний бюлетень «Педагогіка партнерства як ключовий компонент Нової української школи». URL: <http://surl.li/aahob> (дата звернення: 02.06.2025)
6. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава: Полтавський вісник, 2004. 191с
8. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. — 3-є вид., допов. — Київ: Знання, 2008. 566 с.
9. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вид. 2-е. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 413 с
11. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник. Упорядник О. Рома. The Lego Foundation, 2018. 44 с.
12. Грицюк О. Інтерактивні технології навчання молодших школярів // Початкове навчання та виховання. – 2011. - № 8. С. 2 -10.

13. Дем'янюк Т. Методика виховання в сучасній школі. Київ: Либідь, 2000. 298 с.
14. Дербеньова А. Г. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 191 с.
15. Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини – заступник Міністра Павло Хобзей Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-12-02-dovira-doosviti-pochinaetsya-z-pedagogiki-partnerstva-vidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoy>
16. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII “Про освіту”
17. Кампанелла Т. Місто Сонця. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3439> (дата звернення: 02.06.2025)
18. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. Київ: Вища школа, 1993. 320 с.
19. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Н. : НДПІ, 1998. – 214 с.
20. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
21. Когут О. І. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи. Навчально-методичний посібник. Київ: Інститут модернізації змісту освіти, 2020. 209 с.
22. Коменський Я. А. Велика дидактика. Харків, 1940. 248 с.
23. Коменський Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогічна спадщина / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицький. М.: Педагогіка, 1987. 416 с.
24. Концепція «Нова українська школа». URL://mon.gov.ua. 202016/12/05/konczercziya.pdf. (дата звернення: 27.09.2018).
25. Короденко М. Нова школа – нові підходи. Освіта України. 2017. № 43. С.6.
26. Корчак Я. Як любити дитину. Київ: Видавництво «КСД», 2016. 208 с.

27. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011.104 с.
28. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2019/06/20/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli> (дата звернення: 07.11.2025).
29. Лебеденко Т.А. Загальнолюдські цінності в духовному розвитку особистості / Т.А. Лебеденко // Виховна робота. - 2010. - № 10. - С. 44-74
30. Лисенкова С. Н., Шаталов В. Ф., Волков І. П., Караковський В. А. Педагогіка співробітництва (Звіт про зустріч вчителів-експериментаторів). Учительська газета. 1986 С. 2.
31. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа. – 2007. - № 9. – С. 51-54.
32. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 200. 608 с.
33. Ничипорчук К.Ю. Педагогіка партнерства в контексті концепції «Нова українська школа». Професійний розвиток педагога: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи» / ред. кол.: Сойчук Р.Л., Третяк О.М., Яковишина Т.В. Рівне, 2019. С. 83-85.
34. Нова українська школа: Порадник для вчителя / [за заг. ред. Бібік Н. М.]. Київ: Літера ЛТД, 2018. 207 с.
35. Нові технології виховання. / за ред. С.В. Кириленко. Київ: Либідь, 1995. 156 с.
36. Партнерська педагогіка. URL: <http://www.slideshare.net/pedcollegeBerislav/ss-84151822> (дата звернення: 11.02.2019).
37. Педагогіка партнерства. Режим доступу: <http://www.internatputivl.narod.ru/2017-2018/veresen/nova/02-11-2016-nush-2016-kopiya.pdf>

38. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. / І. П. Підласий. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 360 с.
39. Побірченко Н. А. Формування партнерської ділової поведінки: програма. Київ: Преса України, 1995. 37 с.
40. Професійний стандарт вчителя початкових класів URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yaki-kompetentnosti-znannya-ta-vminnya-povinen-mativchitel-pochatkovih-klasiv-zatverdzheno-pershij-v-ukrayini-profesijnij-standart> (дата звернення: 08.11.2025)
41. Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі. Заг. ред. Є.В. Афоніна, О.О. Заріцький, Н.В. Міщенко. Краматорськ : Витоки, 2018. 250 с.
42. Редькина Л., Вишневський В. Історичний аспект розвитку принципів педагогіки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-aspekt-razvitiya-printsipov-pedagogiki/viewer> (дата звернення: 04.06.2025)
43. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками / І.М. Рибальченко. – Х. : Основа, 2007. – 208 с. 18.
44. Савченко О. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999.- 416 с.
45. Савченко С. Педагогіка партнерства у проекті концепції «Нової української школи» – [Електронний ресурс.] Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-67119769>
46. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 02.06.2025)
47. Стандарти громадськоактивної школи: залучення батьків: навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Даниленко Л.І., — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. — 66 с.
48. Стосунки батьків та дітей у сучасній родині та формування педагогічної культури батьків // Позакласний час. – 2011. – №2. – с. 38 – 40.

49. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Вибрані твори: в 5-ти т. Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 7–390.
50. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ: Акта, 2012. 537 с.
51. Третяк О. Роль компетентності вчителя початкової школи у партнерській взаємодії сім'ї і школи. // Modern engineering and innovative technologies. 2023. № 26-03. С. 128-134.
52. Уроки з підприємницьким тлом: [навчальні матеріали]/ за заг. ред. Е.Бобінської, Р.Шияна, М.Товкало. Варшава: Сова, 2014. 398 с.
53. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2003. 528 с.
54. Цуркан Л. Форми роботи з батьками / Людвіга Цуркан // Директор школи. – 2010. - №5. – С.56-59.
55. 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 (324) березень. Ч. 2. С. 287-294 URL: <http://hdl.handle.net/123456789/4354>
56. Чулюк-Заграй О. Трикутник партнерства: педагоги – діти – батьки// Особистість. – 2015. - №15. - с. 9
57. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
58. Яланська С. П. Психологія розвитку педагогічної творчості: навчальний посібник. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. 138 с.
59. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців «Global teacher Prize». URL: <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvid-peremozhtsiv-global-teache> (дата звернення: 03.10.2025).
60. Якщо батьки – партнери. Сучасні форми роботи з батьками першокласників / авт.-упоряд. І. В. Оніщенко. Х.: Вид. група «Основа», 2019. 141 с. (Серія «Нова українська школа»).