

ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО УНІВЕРСИТЕТУ ТА ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Белозьорова Н. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової і професійної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

e-mail: natalia.agarkova@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9885-4092

Іванов В. Л.

директор комунального закладу «Харківська гімназія № 67 Харківської міської ради»

Харків, Україна

e-mail: gymnasium67@city.kharkiv.ua

Анотація. У тезах розглянуто освітнє партнерство університету та школи як середовище професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтовано, що результативна підготовка майбутнього вчителя потребує не епізодичного залучення школи лише на етапі практики, а системної співпраці викладачів, учителів, керівників закладів освіти та студентів. Розкрито значення спільного аналізу педагогічної практики, наставництва, професійних спільнот, спільного проєктування занять та рефлексії. Показано, що партнерство створює простір, у якому студент поступово переходить від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта професійної діяльності, набуває досвіду професійної взаємодії, відповідальності та педагогічного вибору.

Ключові слова: освітнє партнерство; університет; школа; майбутній учитель початкових класів; професійне становлення; професійна ідентичність; педагогічна практика; наставництво.

Abstract. The paper examines educational partnership between a university and a school as an environment for the professional development of future primary school teachers. It is argued that effective teacher preparation requires not episodic school involvement limited to teaching practice, but systematic cooperation among university teacher educators, school teachers, school leaders and students. The importance of joint analysis of teaching practice, mentoring, professional communities, collaborative lesson design and reflection is outlined. Partnership is shown to create a space in which a student gradually moves from the position of a

learner to that of an emerging professional, gaining experience of professional interaction, responsibility and pedagogical decision-making.

Keywords: educational partnership; university; school; future primary school teacher; professional development; professional identity; teaching practice; mentoring.

Професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів не відбувається лише в межах аудиторного навчання. Воно формується поступово, через поєднання теоретичних знань, особистого педагогічного досвіду, спостереження за роботою вчителя, взаємодію з учнями, аналіз власних рішень та включення у професійну спільноту. Саме тому питання партнерства університету та школи сьогодні набуває особливої ваги. Йдеться не просто про організацію баз практики, а про створення такого освітнього середовища, у якому університетська і шкільна складові підготовки не існують окремо одна від одної.

Чинний професійний стандарт учителя визначає широкий комплекс професійних компетентностей, які охоплюють не лише предметно-методичну підготовку, а й педагогічне партнерство, комунікацію, професійний розвиток, рефлексію та інноваційну діяльність. Зокрема, від учителя очікується здатність взаємодіяти з учнями, батьками та колегами, брати участь у професійних спільнотах, аналізувати результати власної діяльності та вдосконалювати її [1, с. 21-22, 33-34]. Такі професійні дії складно сформулювати тільки шляхом засвоєння теоретичного матеріалу; вони потребують включення студента у реальну або максимально наближену до реальної педагогічну взаємодію. У цьому контексті освітнє партнерство розглядаємо як узгоджену, системну та взаємовигідну взаємодію закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти, спрямовану на професійне навчання майбутніх учителів і розвиток усіх учасників такого співробітництва. Його цінність полягає в тому, що студент отримує можливість працювати одночасно з двома джерелами професійного знання: академічним, яке репрезентує університет, та практичним, яке формується у повсякденному житті школи.

Сучасні дослідження шкільно-університетського партнерства все частіше звертаються до поняття «третього простору». V. Daza, G. Gudmundsdottir та A. Lund за результатами огляду понад 36 досліджень показали, що такий простір виникає тоді, коли університетське та шкільне знання не протиставляються одне одному, а поєднуються у спільній діяльності. У ньому учасники переходять традиційні інституційні межі, виконують нові ролі, спільно конструюють знання про педагогічну професію та переосмислюють власну професійну ідентичність [2, с. 1-3, 7-9]. Для майбутнього вчителя це особливо важливо, адже він уже не залишається лише студентом, який виконує завдання викладача, але ще й не є повністю самостійним вчителем.

Професійне становлення у такому середовищі відбувається через поступовий перехід від спостереження до участі, від участі - до самостійного професійного вибору. На ранніх етапах студент може спостерігати за уроком, фіксувати способи взаємодії вчителя з молодшими школярами, аналізувати організацію класу або прийоми формувального оцінювання. Згодом він бере участь у підготовці окремих завдань, проводить фрагменти уроків, взаємодіє з учнями, планує уроки та аналізує отриманий результат. Важливо, щоб кожен такий крок супроводжувався професійним обговоренням із викладачем та учителем-наставником.

Особливу роль у цьому процесі відіграє школа як середовище професійної соціалізації. Саме тут майбутній учитель бачить не абстрактну модель педагогічної діяльності, а її щоденну складність: різний темп роботи учнів, потребу швидко змінювати план, взаємодіяти з батьками, вирішувати конфліктні ситуації, підтримувати окрему дитину, працювати в команді з колегами. Для студента початкової освіти такий досвід особливо цінний, оскільки діяльність учителя молодших класів поєднує навчальну, виховну, комунікативну, організаційну та підтримувальну функції.

Показовими є результати дослідження F. Gomez Zaccarelli, L. Rojas-Aviles та P. Guerrero Morales, у якому майбутні вчителі протягом семестру співпрацювали з учителями школи та університетськими викладачами. Спільний аналіз практики, професійні обговорення та участь у спільноті з різним рівнем досвіду сприяли трансформації їхньої професійної ідентичності - від сприйняття себе переважно як студентів до усвідомлення себе як майбутніх учителів [3, с. 613-617, 625-629]. Це підтверджує, що професійне становлення пов'язане не лише з накопиченням умінь, а й зі зміною способу бачення самого себе у професії.

Університет у партнерстві зі школою має виконувати не тільки організаційну функцію. Його завдання - допомогти студентові осмислити досвід, який він отримує у школі. Будь-яка педагогічна ситуація може залишитися лише окремих враженням, якщо її не проаналізувати. Тому викладач має допомагати співвідносити побачене з теоретичними поняттями, ставити запитання, звертати увагу на альтернативи та заохочувати студента аргументувати власні рішення. Саме в такому русі між теорією та практикою професійний досвід набуває навчального змісту.

Зі свого боку школа надає університетській підготовці реальний контекст. Учителі-практики можуть брати участь у практичних заняттях, представляти педагогічні кейси, коментувати студентські розробки, проводити майстер-класи, долучатися до обговорення результатів практики. Керівник закладу освіти також може бути важливим учасником партнерства, оскільки саме він бачить професію ширше за межі окремого уроку: через командну роботу, відповідальність, взаємодію з батьками, дотримання освітньої політики закладу та професійну культуру педагогічного колективу.

М. Tanti, С. Monteleone та М. Wong підкреслюють, що партнерства, спрямовані на підготовку професійно готових випускників, мають виходити за межі формальної угоди про проходження

практики. Дослідники акцентують на спільному баченні цілей, співтворенні ресурсів, регулярній взаємодії та цілеспрямованій роботі зі шкільними наставниками [4, с. 344-350]. Отже, ключовою ознакою партнерства є не сам факт співпраці, а її зміст і сталість.

Одним із механізмів такого партнерства є наставництво. Учитель-наставник допомагає студентові входити у професію, але його функція не повинна зводитися до перевірки конспекту чи оцінювання проведеного уроку. Значно ціннішим є наставництво, у якому студент отримує можливість пояснювати власне рішення, ставити запитання, помилятися, переглядати початковий задум і планувати наступну спробу. Саме така взаємодія формує професійну самостійність, а не залежність від готової моделі.

Дослідження J. Andreassen шкільних наставників, які одночасно були залучені до роботи університету, показало, що перетин інституційних меж може породжувати певну професійну напругу, але водночас створює можливості для професійного внеску, інновацій та зростання [5, с. 1-3, 6-8]. Це важливий висновок і для українського контексту: ефективне партнерство потребує не механічного розподілу обов'язків між «теоретиками» та «практиками», а визнання цінності різних типів професійної експертизи. З огляду на це доцільною формою роботи є спільне проєктування занять. Наприклад, студент розробляє фрагмент уроку для молодших школярів; викладач аналізує методичну логіку, відповідність меті та змісту; вчитель оцінює реалістичність завдань, їхню складність та можливу реакцію учнів. Після апробації матеріалу відбувається повторне обговорення. Такий цикл «проєктування – апробація – рефлексія - удосконалення» перетворює практику на процес професійного навчання. Іншою продуктивною формою є спільний аналіз педагогічних ситуацій. Матеріалом можуть стати реальні випадки зі шкільної практики, подані без персональних даних: труднощі адаптації першокласника, нерівномірна участь дітей у груповій роботі, непорозуміння з батьками, потреба адаптувати завдання, зміна формату навчання через безпекову ситуацію. Студенти пропонують рішення, вчителі коментують їх з позиції практичного досвіду, а викладачі допомагають побачити методичні й психологічні підстави кожного вибору. Особливо важливо, щоб студент мав можливість бачити не тільки «ідеальний урок», а й професійне мислення вчителя після уроку. Аналіз того, що вдалося, що довелося змінити, чому певний молодший школяр не включився у роботу, як можна було сформулювати інструкцію інакше, формує рефлексивну позицію. Саме рефлексія допомагає перетворити досвід на професійне знання та поступово формує готовність брати відповідальність за власні педагогічні рішення.

Результати дослідження S. Jones та D. Clarke, присвяченого автентичним можливостям у межах шкільно-університетського партнерства, показують, що практикоорієнтовані формати та командне викладання сприяють більшій упевненості студентів, кращій готовності до практики і розвитку професійної ідентичності [6, с. 121-123]. Тобто партнерство виконує не лише навчальну, а й

професійно-становленнєву функцію. Водночас партнерство має бути взаємним. Якщо університет використовує школу лише як місце практики, а школа сприймає університет лише як джерело студентів, така співпраця швидко стає формальною. Е. Hamilton та К. Margot наголошують на значенні взаємності, довіри та спільної відповідальності у шкільно-університетському партнерстві [7, с. 403-407]. Для школи це може означати доступ до методичних та наукових ресурсів університету, участь учителів у спільних заходах, можливість професійного обміну. Для університету - постійний контакт із реальними викликами сучасної школи.

У практичному вимірі освітнє партнерство університету та школи може бути вибудоване як послідовність взаємопов'язаних етапів. Спочатку студент знайомиться зі шкільним середовищем і спостерігає професійні дії; далі бере участь у їх аналізі; потім долучається до спільного планування та виконання окремих завдань; згодом проводить власні фрагменти занять та уроки; на завершальних етапах здатний самостійно планувати, аргументувати, оцінювати та коригувати педагогічну діяльність. Така послідовність дозволяє бачити практику не як окремий блок навчального плану, а як наскрізну лінію професійного становлення.

Важливим результатом партнерства є також входження майбутнього вчителя у професійну спільноту. Студент поступово знайомиться з нормами педагогічної взаємодії, мовою професії, способами прийняття рішень, культурою колективу. Він бачить, що робота вчителя не є індивідуальною діяльністю «за зачиненими дверима класу», а передбачає постійне співробітництво з іншими вчителями, адміністрацією, психологічною службою, батьками та громадою.

Отже, освітнє партнерство університету та школи доцільно розглядати як особливе професійне середовище. У ньому поєднуються академічне і практичне знання, досвід викладача та вчителя, навчальні завдання студента та реальні потреби школи. Саме ця взаємодія створює умови, за яких майбутній учитель не просто готується «колись працювати», а поступово починає діяти, мислити й рефлексувати як учитель.

Висновки. Професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів потребує системного поєднання університетської підготовки з реальним життям школи. Освітнє партнерство дає змогу подолати формальний поділ між теорією і практикою та створити простір спільної відповідальності за підготовку майбутнього вчителя. Його найбільш важливими складниками є наставництво, спільне проєктування і аналіз педагогічної діяльності, рефлексія, участь у професійних спільнотах та поступове розширення самостійності студента. За такої моделі школа перестає бути лише базою практики, а університет - лише джерелом теоретичних знань. Обидві інституції виступають партнерами, які спільно створюють умови для переходу студента від позиції здобувача освіти до позиції майбутнього вчителя. Перспективу подальшої роботи вбачаємо у розробленні конкретних організаційних моделей довготривалого партнерства педагогічного університету та закладів загальної

середньої освіти, що передбачатимуть спільне планування, наставництво, професійні спільноти та взаємне оцінювання результатів підготовки студентів.

Література

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. 37 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf>
2. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. Article 103338. P. 1-10. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000627>
3. Gomez Zaccarelli F., Rojas-Avilez L., Guerrero Morales P. School-University partnership in teacher education: the role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*. 2026. Vol. 30, № 3. P. 613-632. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2025.2554105>
4. Tanti M., Monteleone C., Wong M. Developing profession ready teacher education graduates through school-university partnerships: an Australian study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2023. Vol. 51, № 4. P. 344-361. URL: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/4f8d193ea7f510796a2ff983d4a8008a7975fc8e855e4446b58c96d49d27bb7d/438920/OA_Tanti_2023_Developing_profession_ready_teacher_education_graduates.pdf
5. Andreasen J. K. School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 122. Article 103960. P. 1-3, 6-8. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22003353>
6. Jones S. E., Clarke D. Enhancing Pre-service Teachers' Preparedness for Professional Experience Placement and Employment: Authentic School-University Partnership Opportunities. *Australian Journal of Teacher Education*. 2025. Vol. 50, № 3. P. 121-145. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1489097.pdf>
7. Hamilton E. R., Margot K. C. Centering Reciprocity: Lessons Learned from a University-School Partnership. *School-University Partnerships*. 2024. Vol. 17, № 4. P. 403-420. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1447137>