

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

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

Ткаченко Ю. П.

заступник директора з навчально-виховної роботи

комунального закладу «Харківський ліцей № 93 Харківської міської ради»

Харків, Україна

e-mail: sch93@ukr.net

Анотація. У роботі розглянуто взаємодію ЗВО та початкової школи як важливу умову формування професійної компетентності майбутніх учителів. Акцентовано увагу на необхідності переходу від епізодичної співпраці, пов'язаної переважно з педагогічною практикою, до системної партнерської взаємодії університету та школи. Визначено можливості спільного проєктування освітньої діяльності, наставництва, аналізу педагогічних ситуацій, проведення практикоорієнтованих занять, професійної рефлексії та залучення вчителів-практиків до підготовки студентів. Обґрунтовано, що така співпраця сприяє подоланню розриву між теоретичною підготовкою та реальною педагогічною практикою, формуванню готовності майбутнього вчителя діяти в конкретних педагогічних ситуаціях, взаємодіяти з учнями, батьками і колегами, відповідально приймати професійні рішення.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній учитель початкової школи; професійна компетентність; заклад вищої освіти; початкова школа; педагогічне партнерство; педагогічна практика; наставництво.

Abstract. The paper examines the interaction between higher education institutions and primary schools as an important condition for developing the professional competence of future teachers. Attention is focused on the need to move from episodic cooperation, mainly connected with teaching practice, to systematic partnership between universities and schools. The possibilities of joint educational design, mentoring, analysis of pedagogical situations, practice-oriented classes, professional reflection and the involvement of practising teachers in teacher education are outlined. It is substantiated that such cooperation helps bridge the gap between theoretical preparation and real pedagogical practice, develops future teachers' readiness to act in specific educational situations, interact with pupils, parents and colleagues, and make responsible professional decisions.

Keywords: professional training; future primary school teacher; professional competence; higher education institution; primary school; educational partnership; teaching practice; mentoring.

Якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи значною мірою визначається тим, наскільки навчання у закладі вищої освіти пов'язане з реальними умовами роботи сучасної школи. Теоретичні знання з педагогіки, психології та методик є необхідною основою професійного становлення, проте вони набувають практичного змісту лише тоді, коли студент учитьсЯ застосовувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Саме тому взаємодія закладу вищої освіти та початкової школи має розглядатися не як додатковий компонент підготовки, а як один із механізмів формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Чинний професійний стандарт учителя визначає педагогічну діяльність через систему професійних компетентностей, серед яких важливе місце посідають предметно-методична, комунікативна, компетентність педагогічного партнерства, здатність до професійного розвитку та інноваційної діяльності. Зокрема, у стандарті наголошено на здатності вчителя здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі здобувачами освіти, співпрацювати з батьками, взаємодіяти з колегами у професійних спільнотах, здійснювати рефлексію власної діяльності та інтегрувати інновації у

педагогічну практику [1, с. 21-22, 33-34]. Очевидно, що такі компетентності складно сформувати лише в аудиторному середовищі ЗВО, без систематичного включення студентів у реальні професійні відносини та педагогічну діяльність.

У традиційній моделі співпраці університету та школи центральне місце зазвичай займає педагогічна практика. Вона залишається надзвичайно важливою, однак сама по собі не гарантує повноцінної інтеграції теорії та практики. Якщо школа виступає лише базою, куди студент приходить на визначений термін для виконання програми практики, а викладач ЗВО та вчитель-наставник взаємодіють переважно організаційно, можливості такого співробітництва використовуються лише частково. Більш продуктивною є модель, у якій школа та університет спільно беруть участь у професійній підготовці майбутнього вчителя, а практична діяльність студента не відокремлюється від теоретичного навчання.

Саме на таку зміну орієнтують сучасні дослідження партнерства між школами та університетами. М. Tanti, С. Monteleone та М. Wong підкреслюють, що професійна готовність майбутніх учителів потребує інтегрованого і ситуативного навчання за участю як університетських, так і шкільних наставників. Дослідники описують партнерство, яке виходить за межі формальної угоди між установами та передбачає спільне бачення цілей, співтворення ресурсів, регулярну взаємодію та спеціальну підготовку вчителів-наставників [2, с. 344-348]. Такий підхід важливий тим, що відповідальність за підготовку студента фактично розподіляється між університетом та школою, а не покладається лише на одну зі сторін.

Для майбутнього вчителя початкової школи така модель є особливо цінною. Початкова школа має власну специфіку: учитель працює з дітьми молодшого шкільного віку, організовує різні види діяльності протягом дня, взаємодіє з батьками, забезпечує адаптацію молодшого школяра до шкільного середовища, використовує інтегровані підходи та постійно враховує індивідуальні особливості учнів. Частину цих професійних дій можна пояснити теоретично, але зрозуміти їх повною мірою студент може лише через спостереження, пробу власних дій, аналіз результату та обговорення з досвідченим учителем.

Тому співпрацю ЗВО та початкової школи доцільно розпочинати задовго до тривалої педагогічної практики. Уже з першого курсу студенти можуть відвідувати шкільні заняття з конкретною навчальною метою: спостерігати способи організації класу, взаємодію вчителя з молодшими школярами, особливості формування оцінювання, використання наочності, проведення ранкових зустрічей, групової роботи чи інтегрованих занять. Після спостереження важливо організовувати не формальний звіт, а професійне обговорення: що саме зробив учитель, чому обрав такий спосіб, як реагували молодші школярі, що можна було б змінити. Таким чином студент поступово вчиться бачити за окремими педагогічними діями професійні рішення.

Дослідження М. Logan, А. Cutter-Mackenzie-Knowles, D. Lynch та М. Osborn показує можливості ще більш тісної інтеграції. У розглянутій авторами моделі університетські заняття з методики проводилися безпосередньо у школі, а майбутні вчителі після теоретичної підготовки планували, реалізовували та оцінювали уроки з малими групами молодших школярів. Важливо, що після роботи проводилися короткі обговорення та рефлексія за участю викладачів і шкільних вчителів. Результати засвідчили зростання педагогічних знань і впевненості студентів та кращий зв'язок між теорією та практикою [3, с. 1707-1714]. Для професійної підготовки це показовий приклад того, як школа може стати не лише місцем практики, а повноцінним освітнім простором університетського курсу.

Однією з найбільш перспективних форм взаємодії вважаємо спільне проведення практикоорієнтованих занять викладачем ЗВО та вчителем початкових класів. Наприклад, під час вивчення методики організації групової роботи викладач може розкрити теоретичні принципи, а вчитель-практик - представити реальну ситуацію зі свого класу, показати матеріали, пояснити труднощі та рішення. Після цього студенти можуть розробити власні варіанти організації діяльності та отримати зворотний зв'язок від обох фахівців. У такій роботі теоретичне знання відразу співвідноситься з практичною ситуацією, а студент бачить, що методика не є набором незмінних рекомендацій.

Не менш важливою є роль наставництва. Учитель-наставник не повинен залишатися лише особою, яка контролює виконання плану практики та виставляє оцінку. Його функція значно ширша: допомогти студентові зрозуміти логіку педагогічних рішень, побачити причини успіхів та труднощів, навчитися аналізувати власні дії. Досвід довготривалих шкільно-університетських партнерств показує, що якість наставництва зростає тоді, коли самі вчителі отримують підготовку до роботи з майбутніми вчителями, а університет та школа спільно виробляють підходи до супроводу студентів [2, с. 347-349].

У цьому контексті важливо уникати ситуації, коли студент просто копіює стиль роботи вчителя. Професійне становлення передбачає не наслідування, а осмислення. Наставник може показати декілька можливих способів дії, поставити запитання, запропонувати студентові аргументувати власний вибір. Наприклад: чому саме так сформульовано інструкцію для молодших школярів; як змінити завдання для молодшого школяра, якому складно працювати в загальному темпі; що робити, якщо група не включається у взаємодію; як відреагувати на помилку так, щоб не знизити мотивацію учня. Такі запитання переводять практичний досвід у площину професійного мислення.

Цінність автентичного досвіду підтверджують та результати дослідження S. Jones та D. Clarke. Автори аналізували п'ятирічну модель партнерства школи та університету, побудовану на практикоорієнтованих навчальних ситуаціях та командному викладанні. За результатами дослідження участь у такому форматі сприяла кращому розумінню професійних стандартів, підвищенню впевненості студентів, їх готовності до педагогічної практики та формуванню професійної

ідентичності [4, с. 121-123]. Це ще раз свідчить, що професійна компетентність формується не лише через накопичення знань, а й через досвід участі у реальних або максимально наближених до реальних професійних ситуаціях.

Окремим напрямом партнерства може бути спільний аналіз педагогічних кейсів. Школа має значний ресурс реальних ситуацій, які не завжди представлені у підручниках: адаптація першокласника, труднощі комунікації з батьками, конфлікти між учнями, нерівномірний темп роботи класу, організація навчання під час повітряної тривоги, поєднання очного й дистанційного форматів, підтримка дітей з різними освітніми потребами. За умови дотримання конфіденційності такі ситуації можуть бути перетворені на навчальні кейси для студентів. Вчитель описує проблему, студенти аналізують можливі рішення, а викладач допомагає співвіднести запропоновані дії з теоретичними положеннями та нормативними вимогами.

Корисною формою взаємодії є також спільне проєктування уроків та навчальних матеріалів. Студент може розробити фрагмент уроку або систему завдань, учитель початкової школи оцінити їх з позиції реального класу, а викладач - з позиції методичної обґрунтованості. Після апробації матеріалу у школі студент повертається до нього, аналізує реакцію молодших школярів та вносить зміни. Такий цикл «проєктування – апробація – обговорення - удосконалення» дозволяє сформувати важливу професійну здатність: не просто створювати педагогічний продукт, а перевіряти його відповідність конкретній освітній ситуації.

Співпраця може охоплювати також участь студентів у методичному житті школи: педагогічних радах, професійних спільнотах, майстер-класах, консультаціях, освітніх проєктах. Звичайно, ступінь залучення має відповідати рівню підготовки студента, однак навіть спостереження за професійним обговоренням дозволяє побачити педагогічну діяльність ширше, ніж окремий урок. У професійному стандарті участь у професійних спільнотах, підтримка колег, рефлексія та інноваційна діяльність визначені складниками професійного розвитку вчителя [1, с. 33-34]. Тому досвід такої взаємодії доцільно формувати ще під час навчання у ЗВО.

Водночас системне партнерство потребує чіткого розподілу ролей. Викладач ЗВО відповідає за наукову й методичну основу підготовки, допомагає студентові узагальнювати досвід та співвідносити його з теорією. Учитель-практик відкриває реальний контекст професії, демонструє варіативність педагогічних рішень та супроводжує перші професійні спроби. Студент має бути не пасивним спостерігачем між двома фахівцями, а активним учасником партнерства: ставити запитання, пропонувати рішення, пробувати, аналізувати і нести відповідальність за власне професійне зростання.

Продуктивність партнерства залежить і від взаємності. Якщо університет розглядає школу лише як ресурс для організації практики, а школа - університет лише як джерело студентів, така взаємодія залишається формальною. Дослідження шкільно-університетських партнерств підкреслюють

важливість спільних цілей, взаємної користі, довіри та реального залучення представників обох інституцій до прийняття рішень [2, с. 347-350]. Для школи співпраця може створювати можливості професійного розвитку вчителів, участі у спільних дослідженнях, доступу до університетських ресурсів та професійного обміну. Для університету вона забезпечує постійний зв'язок із сучасною шкільною практикою та дозволяє коригувати зміст підготовки відповідно до реальних професійних викликів.

Особливого значення така взаємодія набуває в умовах швидких змін освіти. Нова українська школа, цифровізація, інклюзивна освіта, змішані формати навчання, нові підходи до оцінювання потребують постійного оновлення як шкільної практики, так і університетської підготовки. У цих умовах жодна зі сторін не має залишатися лише «постачальником» або «одержувачем» досвіду. Учитель-практик може бути носієм актуальних педагогічних рішень, а викладач - допомагати їх теоретично осмислювати, узагальнювати та критично оцінювати. Саме у такому взаємообміні формується професійне середовище, у якому навчається і студент, і вчитель, і викладач.

На нашу думку, оптимальна модель взаємодії ЗВО та початкової школи має бути безперервною і включати кілька взаємопов'язаних напрямів: раннє знайомство студентів зі шкільним середовищем; практикоорієнтовані заняття на базі школи; системне наставництво; спільне проєктування та апробацію навчальних матеріалів; аналіз реальних педагогічних ситуацій; професійну рефлексію; участь учителів у навчальних та методичних заходах університету, залучення викладачів до методичного життя школи. При цьому конкретні форми можуть змінюватися відповідно до ресурсів партнерів, але принциповими мають залишатися системність, взаємність та орієнтація на професійне становлення студента.

Висновки. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи потребує тісного зв'язку університетської підготовки з реальною педагогічною практикою. Взаємодія закладів вищої освіти та початкової школи створює умови для переходу від засвоєння теоретичних положень до їх осмисленого застосування у конкретних освітніх ситуаціях. Її потенціал не варто обмежувати лише організацією педагогічної практики. Значно продуктивнішою є системна модель партнерства, що передбачає спільні заняття, наставництво, аналіз кейсів, проєктування та апробацію методичних матеріалів, професійну рефлексію і взаємний обмін досвідом.

За такої організації студент поступово входить у професійну спільноту, набуває досвіду взаємодії з учнями, вчителями й іншими учасниками освітнього процесу, навчається пояснювати та коригувати власні педагогічні рішення. Водночас партнерство має бути взаємовигідним для обох інституцій: школа отримує можливості професійного обміну й участі у спільних освітніх ініціативах, а ЗВО - актуальний зв'язок із практикою. Отже, системна взаємодія університету та початкової школи

може розглядатися як важлива організаційно-педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх учителів.

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. С. 21-22, 33-34. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf>
2. 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. P. 344-350. URL: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/4f8d193ea7f510796a2ff983d4a8008a7975fc8e855e4446b58c96d49d27bb7d/438920/OA_Tanti_2023_Developing_profession_ready_teacher_education_graduates.pdf
3. Logan M., Cutter-Mackenzie-Knowles A., Lynch D., Osborn M. «They couldn't wait, every day they would say are they coming today?» Stakeholder perceptions of School-University partnership approaches to science teacher education. The Australian Educational Researcher. 2024. Vol. 51. P. 1707-1728. P. 1707-1714. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-023-00660-6>
4. 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. Pp. 121-123. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1489097.pdf>
5. Hamilton E. R., Margot K. C. Centering Reciprocity: Lessons Learned from a University-School Partnership. School-University Partnerships. 2024. Vol. 17, № 4. Pp. 403-420. P. 403-407. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1447137>
6. Green C. A., Eady M. J. (eds.). Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Systems. Singapore : Springer, 2024. 447 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-99-8838-9>
7. Bradbury O. J., Acquaro D. (eds.). School-University Partnerships - Innovation in Initial Teacher Education. Singapore : Springer, 2022. 152 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-19-5057-5>