

ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

Топоркова І. В.

директор комунального закладу «Харківський ліцей № 93 Харківської міської ради»

Харків, Україна

e-mail: sch93@ukr.net

Анотація. У роботі розглянуто партнерство закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти як чинник професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Професійне становлення трактовано як поступовий перехід студента від навчальної позиції до усвідомленої педагогічної позиції, що охоплює формування професійної ідентичності, відповідальності, здатності до педагогічного вибору, рефлексії та взаємодії у професійній спільноті. Акцентовано увагу на можливостях партнерства для поєднання академічного та практичного знання, раннього входження студентів у шкільне середовище, наставництва, спільного проектування освітньої діяльності та рефлексивного аналізу педагогічного досвіду. Обґрунтовано необхідність системної, взаємної та довготривалої співпраці університету і школи, у якій майбутній учитель виступає активним учасником професійної спільноти.

Ключові слова: професійне становлення; майбутній учитель початкової школи; професійна ідентичність; партнерство; заклад вищої освіти; заклад загальної середньої освіти; наставництво; педагогічна практика.

Abstract. The paper considers partnership between a higher education institution and a general secondary education institution as a factor in the professional development of future primary school teachers. Professional development is interpreted as a gradual transition from the student role to a conscious pedagogical position that includes professional identity, responsibility, pedagogical decision-making, reflection and participation in a professional community. Attention is focused on the potential of partnership to integrate academic and practice-based knowledge, provide early immersion in the school environment, support mentoring, joint educational design and reflective analysis of pedagogical experience. The need for systematic, reciprocal and long-term cooperation between universities and schools, in which future teachers become active participants in the professional community, is substantiated.

Keywords: professional development; future primary school teacher; professional identity; partnership; higher education institution; general secondary education institution; mentoring; teaching practice.

Професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи не завершується засвоєнням теоретичних знань та методичних алгоритмів. Воно пов'язане з поступовим набуттям власної педагогічної позиції, усвідомленням відповідальності за навчання і розвиток молодшого школяра, здатністю приймати рішення в неоднозначних ситуаціях, взаємодіяти з колегами та оцінювати власні дії. Тому особливого значення набувають такі умови підготовки, за яких студент має можливість не лише вивчати професію, а й поступово входити в неї.

Однією з таких умов є системне партнерство ЗВО та закладу загальної середньої освіти. У цьому випадку школа перестає бути лише місцем проходження педагогічної практики, а університет - лише джерелом теоретичної підготовки. Обидві інституції створюють спільний простір професійного навчання, у якому академічне знання співвідноситься з реальною педагогічною діяльністю, а досвід учителя-практика стає предметом аналізу, осмислення та подальшого методичного узагальнення.

Чинний професійний стандарт учителя показує, що сучасна педагогічна діяльність охоплює значно ширше коло професійних дій, ніж проведення уроку. Учителю має будувати партнерську взаємодію зі здобувачами освіти та батьками, співпрацювати з колегами, здійснювати рефлексію власної діяльності, планувати професійний розвиток та працювати у професійних спільнотах [1, с. 21-22, 33-34]. Формування таких здатностей потребує досвіду реальної участі у шкільному житті та професійній комунікації ще під час навчання у ЗВО.

Партнерство університету та школи є важливим саме тому, що дозволяє зробити професійне становлення поступовим. Якщо перше тривале знайомство студента зі школою відбувається лише під час педагогічної практики, він одночасно має адаптуватися до нового середовища, взаємодіяти з дітьми, планувати уроки, виконувати вимоги програми практики та демонструвати результат. Натомість раннє та послідовне включення у шкільне середовище дозволяє розподілити цей процес у часі: спочатку спостерігати, потім аналізувати, брати участь у фрагментах діяльності, спільно планувати і лише згодом самостійно виконувати складні професійні завдання.

Сучасні дослідження шкільно-університетських партнерств пов'язують їх потенціал не лише з удосконаленням практичної підготовки, а й із формуванням професійної ідентичності майбутнього вчителя. S. Buelow описує модель гібридного партнерства, у межах якої студенти взаємодіють із ширшим колом досвідчених учителів та професійних лідерів. Авторка наголошує, що така взаємодія розширює професійні зв'язки майбутніх вчителів, підтримує відчуття належності до професійної спільноти та сприяє розвитку їхньої професійної ідентичності [2, с. 421-423, 427-429]. Для студента це принципово важливо: він починає сприймати себе не лише як здобувача освіти, а як майбутнього члена педагогічної професії.

Професійна ідентичність формується не через формальне проголошення «я майбутній учитель», а через участь у діяльності, характерній для професійної спільноти. Студент спостерігає за роботою вчителя, ставить запитання, обговорює педагогічні рішення, пробує власні дії, отримує зворотний зв'язок, переживає перші успіхи та труднощі. У цьому процесі поступово змінюється його бачення професії та самого себе в ній.

Таку логіку підтверджує дослідження F. Gomez Zaccarelli, L. Rojas-Aviles та P. Guerrero Morales, присвячене співпраці студентів-практикантів, учителів та університетських викладачів. Автори показали, що колективний аналіз педагогічної практики у спільноті учасників із різним професійним досвідом сприяв переходу майбутніх вчителів від ідентичності студента до ідентичності вчителя [3, с. 613-616, 625-629]. Отже, саме обговорення реальної діяльності та включення студента у спільноту практиків створюють умови для більш усвідомленого професійного самовизначення.

У партнерстві ЗВО та школи особливу роль відіграє наставництво. Наставник не лише демонструє «правильний» спосіб проведення уроку. Значно важливішим є його вміння зробити власні

професійні міркування видимими для студента: пояснити, чому обрано певний метод, як враховано реакцію дітей, що стало підставою для зміни запланованого ходу заняття, чому одна й та сама вправа може по-різному працювати у різних класах. Через такі пояснення студент починає бачити педагогічну діяльність як систему рішень, а не як набір готових прийомів.

J. Andreassen, досліджуючи участь шкільних наставників у спільній роботі з університетом, показує можливості так званого переходу через інституційні межі. Учителі-наставники брали участь у спільному плануванні, викладанні та розвитку навчальних курсів. Така взаємодія дозволяла пов'язувати досвід студентів із практики з теоретичними підходами університету, а також сприяла професійному взаємозбагаченню представників обох інституцій [4, с. 4-7]. Це дає підстави розглядати наставника не як зовнішнього помічника університету, а як повноправного учасника підготовки майбутнього вчителя.

Важливо, щоб партнерство не перетворювалося на одностороннє передавання досвіду від учителя студентів. Професійне становлення передбачає здатність майбутнього вчителя аргументувати власні рішення та поступово виробляти індивідуальний стиль діяльності. Тому після спостереження або проведення уроку доцільно обговорювати не лише те, що «було правильно чи неправильно», а й можливі альтернативи. Наприклад, чому певна інструкція виявилася незрозумілою для дітей; що можна було змінити у темпі роботи; яким іншим способом організувати взаємодію; як підтримати учня, який не включився у спільне завдання. Таке обговорення перетворює практичну ситуацію на ресурс професійного мислення.

Корисною формою партнерства є проведення окремих університетських занять безпосередньо на базі школи. У цьому форматі студенти можуть спочатку розглянути теоретичне питання, потім спостерігати його практичний прояв або спробувати реалізувати фрагмент діяльності з молодшими школярами, а завершити роботу спільною рефлексією з викладачем та вчителем. Така структура дозволяє не відкладати застосування теорії «до практики», а постійно перевіряти її у реальному педагогічному контексті.

S. Jones та D. Clarke дослідили довготривале шкільно-університетське партнерство, у якому використовувалися автентичні навчальні ситуації та командне викладання. Результати засвідчили, що участь у такій моделі посилювала готовність студентів до практики та майбутнього працевлаштування, їхню впевненість та професійну ідентичність [5, с. 121-126, 137-141]. Отже, професійне становлення підтримується тоді, коли студент регулярно стикається з реальними педагогічними завданнями ще до моменту, коли відповідальність за клас повністю переходить до нього.

Для підготовки майбутнього вчителя початкової школи особливо цінними можуть бути спільно створені банки педагогічних ситуацій та кейсів. Учителі-практики щодня стикаються з ситуаціями, які складно повністю передбачити в університетському курсі: адаптація першокласника, різний темп

роботи дітей, труднощі групової взаємодії, комунікація з батьками, інклюзивне навчання, зміна формату через безпекові обставини. За умови дотримання конфіденційності такі ситуації можуть ставати навчальним матеріалом для студентів, а їх аналіз - спільною роботою викладача, вчителя та майбутнього вчителя початкової школи.

Не менш значущим є спільне проектування уроків. Майбутній учитель може запропонувати план або фрагмент уроку, викладач допомагає оцінити його методичну логіку, а вчитель - співвіднести задум із реальними можливостями конкретного класу. Після проведення уроку студент повертається до свого плану та визначає, що спрацювало, що потребувало зміни та які рішення він приймав безпосередньо під час роботи. Саме цикл «задум – реалізація – аналіз - корекція» сприяє розвитку рефлексивної позиції, необхідної для подальшого професійного зростання.

Окремої уваги потребує взаємність партнерства. Якщо школа лише надає місця для практики, а університет лише направляє студентів, співпраця залишається організаційною. Е. Hamilton та К. Margot, аналізуючи партнерство, свідомо побудоване на принципі взаємності, підкреслюють значення постійної комунікації, взаємних очікувань, гнучкості та врахування потреб усіх учасників [6, с. 403-407, 414-418]. У такій моделі школа також отримує можливості для професійного розвитку, обміну ідеями та співпраці з університетськими фахівцями.

Для закладу вищої освіти партнерство зі школою має не меншу цінність. Воно дозволяє постійно бачити, як змінюється реальна практика початкової освіти, які труднощі виникають у вчителів, які компетентності потребують більшої уваги в освітніх програмах. Відтак школа стає джерелом професійного зворотного зв'язку для університету, а університет - ресурсом науково-методичної підтримки для школи.

У сучасній теорії партнерства використовується поняття «третього простору» - середовища, у якому знання університету та школи не протиставляються одне одному, а поєднуються у спільній діяльності. За результатами огляду V. Daza, G. Gudmundsdottir та A. Lund, такі партнерства створюють менш ієрархічні моделі професійної практики, сприяють взаємодії різних джерел знань та постійному узгодженню професійних ролей та ідентичностей [7, с. 1-3, 8-10]. Для майбутнього вчителя цей простір особливо важливий, оскільки дозволяє бачити теорію та практику не як два окремі світи, а як взаємопов'язані джерела професійного розуміння.

З огляду на зазначене партнерство ЗВО та ЗЗСО доцільно будувати як тривалий процес. На ранніх етапах навчання це можуть бути спостереження та зустрічі з учителями, далі - аналіз кейсів, спільні майстер-класи та методичні заняття, поступове включення у роботу з молодшими школярами, а на старших курсах - педагогічна практика, спільне проектування та самостійна діяльність під наставницьким супроводом. Важливо, щоб кожен наступний етап спирався на попередній досвід студента та ускладнював його професійні завдання.

Для партнерства педагогічного університету та ліцею практично доцільними є такі напрями: проведення спільних практикоорієнтованих занять; залучення вчителів та адміністрації школи до гостьових зустрічей зі студентами; створення банку реальних педагогічних кейсів; спільне проєктування та апробація навчальних матеріалів; наставницький супровід студентів; участь майбутніх учителів у методичних заходах школи; спільні рефлексивні зустрічі після проведених уроків. Така взаємодія може здійснюватися як очно, так і з використанням цифрових засобів, що дозволяє підтримувати її систематичність.

Принциповим є й те, що студент у партнерській моделі не повинен залишатися об'єктом взаємодії двох інституцій. Він має бути її активним учасником: формувати професійні запитання, пропонувати ідеї, обговорювати рішення, брати участь у спільних заходах, аналізувати власний прогрес. Професійне становлення відбувається тоді, коли майбутній учитель поступово приймає відповідальність за власні педагогічні рішення та бачить себе частиною професійної спільноти.

Висновки. Партнерство закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти має значний потенціал для професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Його цінність полягає не лише у збільшенні обсягу практичної підготовки, а у створенні спільного професійного простору, де студент поєднує академічні знання з реальним педагогічним досвідом, взаємодіє з різними представниками професії, отримує наставницьку підтримку та поступово формує власну педагогічну позицію.

Ефективне партнерство має бути системним, взаємним та довготривалим. Воно передбачає раннє входження студентів у шкільне середовище, спільне проєктування діяльності, наставництво, роботу з реальними педагогічними ситуаціями та обов'язкову професійну рефлексію. За таких умов школа та університет не дублюють функції один одного, а поєднують різні типи професійного знання. Саме така взаємодія створює умови, у яких студент поступово переходить від позиції здобувача освіти до позиції майбутнього вчителя, здатного усвідомлено діяти, співпрацювати та відповідально розвиватися у професії.

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/66e806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf>
2. Buelow S. Crossing boundaries: developing preservice teachers' professional identity through hybrid school-university partnerships. *School-University Partnerships*. 2024. Vol. 17, № 4. P. 421-430. P. 421-423, 427-429. URL: <https://www.emerald.com/sup/article-pdf/17/4/421/9586839/sup-03-2024-0003.pdf>
3. Gomez Zaccarelli F., Rojas-Avilez L. P., Guerrero Morales P. School-University partnership in teacher education: the role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*. 2025. Vol. 30, № 3. P. 613-632. P. 613-616, 625-629. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2025.2554105>

4. Andreassen 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. 4-7. URL: <https://www.pescholar.com/wp-content/uploads/2023/01/School-based-mentor-teachers-as-boundary-crossers-in-an-initial-teacher-education-partnership.pdf>
5. 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. P. 121-126, 137-141. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1489097.pdf>
6. Hamilton E. R., Margot K. C. Centering Reciprocity: Lessons Learned from a University-School Partnership. *School-University Partnerships*. 2024. Vol. 7, № 4. P. 403-420. P. 403-407, 414-418. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1447137>
7. 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. 1-3, 8-10. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000627>