

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему

**Організаційно-педагогічні умови
реалізації педагогіки партнерства в
освітньому процесі початкової школи**

Виконала

здобувачка ступеня вищої освіти

«магістр»

спеціальності 013 Початкова освіта

Ничипорчук Катерина Юріївна

Керівник:

к.пед.н., доц. **Третяк О. М.**

Рецензент: к.пед.н., доцент кафедри

педагогіки Міжнародного економіко-

гуманітарного університету імені

акад. С. Дем'янчука

Пагута Т. І

Рівне – 2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	7
1.1. Сутність педагогіки партнерства	7
1.2. Історія та становлення партнерської взаємодії у вітчизняній та зарубіжній педагогіці	18
1.3. Особливості ідей педагогіки партнерства в контексті концепції «Нова українська школа»	29
Висновки до першого розділу	37
РОЗДІЛ 2 ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	39
2.1. Основні аспекти педагогічної взаємодії в освітньому просторі	39
2.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства в Новій українській школі	51
2.3. Сучасний стан досліджуваної проблеми в освітньому процесі початкової школи	61
Висновки до другого розділу	77
РОЗДІЛ 3 СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	80
3.1. Методика формування згуртованості через організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи	80
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	91
Висновки до третього розділу	99
ВИСНОВКИ	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	107
ДОДАТКИ	113

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні освітня система України перебуває на етапі докорінного реформування та реорганізації, що передбачено концепцією Нової української школи. Ці реформи пов'язані з питаннями пошуку ефективних інновацій, які реалізуються через якісно нові форми, методи та засоби навчання з метою створення оптимальних умов для розвитку всебічно розвиненої особистості. Перебудова освітньої системи визвана тим, що сучасна людина не може обмежуватися знаннями, вміннями, навичками. Для успішної життєдіяльності потрібно бути озброєним низкою методів самостійної роботи, вміти кретивно підходити до ситуацій та бути загально компетентним. Відповідно, це обґрунтовує введення нових концептуальних основ функціонування освітньої системи в Україні.

Через концепцію «Нова українська школа», що була ухвалена рішенням колегії МОН від 27.10.2016 року, відбувається активна реалізація педагогіки партнерства. У цій концепції чітко прописано те, що однією з основних інновацій є педагогіка партнерства на рівні з компетентним підходом, інтеграцією навчального матеріалу та інтерактивністю навчання.

Головним завданням педагогіки партнерства, що зазначається в державних документах, є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу, що реалізуються у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, учнів один з одним, та передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів

Згідно з сказаним можна говорити про актуальність питання впровадження організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому просторі початкової школи.

Зміст та особливості педагогіки партнерства в освітньому просторі теоретично та практично розкрито у дослідженнях та працях Ш. Амонашвілі, С.Лисенкової, О. Коханової, І. Іванова, С. Максименка, В. Моргуна,

Г. Татаринцевої, Н. Шигонської, Г. Балла, М. Боришевського, Л. Соловейчика, О. Бондарчука та ін. Не можна оминати діяльність «педагогів-класиків», ідеї яких беззаперечно перегукуються з ідеями педагогіки партнерства (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.).

Суть спільної діяльності або взаємодії в освітньому процесі є партнерство його учасників. У процесі співробітництва відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів освітньої діяльності - одна з основних у педагогіці останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувувати свою діяльність. Це пов'язано в першу чергу з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а перш за все розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури. Таким чином, актуальність означеної проблеми на сучасному етапі розвитку освіти в Україні сприяла вибору теми магістерської роботи **«Організаційно-педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи»**.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Мета дослідження конкретизується в завданнях.

Завдання дослідження:

- На підставі аналізу наукової літератури з'ясувати сутність поняття «педагогіки партнерства» в освітньому просторі початкової школи.
- Охарактеризувати особливості педагогіки партнерства в контексті реалізації концепції «НУШ».

- Обґрунтувати аспекти педагогічної взаємодії на рівнях «учень-учні», «вчитель-учні», «школа-сім'я».
- Дослідити сучасний стан досліджуваної проблеми в освітньому просторі початкової школи.
- Науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Об'єкт дослідження є освітній процес початкової школи.

Предмет дослідження – форми та методи реалізації педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися **такі методи дослідження:**

- *теоретичні* (порівняння, аналіз, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, психологічній та методичній літературі, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду);
- *емпіричні* (анкетування, тестування, педагогічні спостереження, аналіз результатів дослідження).

Практичне значення дослідження полягає в реалізації в освітньому просторі початкової школи організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства; висновки, рекомендації щодо формування згуртованості учнів початкових класів в процесі реалізації педагогіки партнерства можуть бути використанні студентами педагогічного факультету та вчителями початкової школи.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом обговорення на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти, науково-практичних конференціях, зокрема брала участь у Регіональній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасний вчитель початкової школи: досвід, пошуки та перспективи» (м. Рівне, 27 листопада 2019), у Всеукраїнській науково-практичній е-конференції «Імплементація

інклюзивної освіти в контексті реформування нової української школи» (м. Рівне, 28 квітня 2020) та Всеукраїнській науково-практичній конференції «Формування у школярів та студентської молоді нових смислів в освітньо-виховному процесі» (м. Рівне, 30 жовтня 2020).

Публікації. За матеріалами дипломної роботи опубліковано дві тези доповідей.

Структура дипломної роботи: робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (74 найменувань) та додатків. Загальний обсяг дипломної роботи становить 139 сторінок, з них 106 сторінок - основного тексту. У роботі наведено 11 таблиць, 11 рисунків, 14 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

1.1. Сутність педагогіки партнерства

В сучасному етапі модернізації та оптимізації української освітньої системи одним із напрямків оптимізації освітнього процесу є його спрямування на демократизацію взаємовідносин педагога та учня, що відображається в нових підходах до навчання: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, зниженні монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел і переходу до діалогізованого спілкування з учнями в освітньому процесі, інтенсифікації впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності учня. «Педагогіка партнерства» є один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.

Під час означення поняття «партнерство» у словниках та підручниках з педагогіки було виокремлено такі трактування:

- організація співпраці, за якої дві або більше сторін домовляються про спільні дії з метою досягнення спільної мети [62];
- поняття на позначення системи взаємодій та взаємовідносин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнення учасників освітнього процесу [70];
- система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності [7];
- організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації [60];

- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності [20].

За підручником вищої школи «Педагогіка» М.Фіцули партнерство трактується, як життя і співпраці людей, якщо вони навчаться розуміти один одного, йтимуть на взаємні поступки [66].

Ш. Амонашвілі у визначенні цього поняття звертає увагу саме на тому, що учень – це добровільний і зацікавлений соратник, одностумець, рівноправний учасник освітнього процесу, турботливий і відповідальний за його результати [3].

Під час організації партнерських взаємин пріоритет слід віддати цілеспрямованому педагогічному впливу в умовах спільної діяльності партнерів, що надасть особистості можливість надалі селективно підходити до вибору того, що варто переймати від інших, а що – ні. Так, спільна діяльність на засадах партнерства є формуючою діяльністю, яка формує свідомість і самосвідомість людини, а також необхідним етапом і внутрішнім механізмом індивідуальної діяльності. Партнерство постає в якості способу формування особистості, що полягає в пробудженні та розвитку реально існуючих можливостей дитини до самовизначення, самореалізації та самоформування [15].

Педагогіка партнерства – чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів), яка [73]:

- організовується на принципах добровільності й спільних інтересів;
- ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін;
- передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Зазначимо означення поняття «педагогіка партнерства» за Українським педагогічним словником Семена Гончаренка, а саме як напрям педагогічного

мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу, тобто це спільна діяльність учителя та учнів, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, на єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток школярів у процесі навчання й виховання [17, с. 251].

О. Коханова підносить партнерство як найвищу форму співробітництва, яку не можна набути автоматично. Партнерські відносини, які втілюються під час процесу соціалізації особистості (що може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних ситуацій у житті в соціумі, так і в умовах цілеспрямованого впливу на формування особистості), виступають як утворення та результат соціального досвіду, який здобувається під час спілкування та практичної діяльності [33].

Характерною рисою в працях О. Коханової є трактування здатності до партнерської взаємодії як можливість, спроможність особистості до системи взаємин з іншими на засадах рівності, взаємоузгодженості дій в умовах співучасті в спільній діяльності з метою досягнення обопільного успіху, зумовлену достатнім рівнем знань, здібностей, умінь, навичок та особистісними якостями [33].

«Педагогіка партнерства повинна бути такою, що визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість», - підкреслює О.Вишневський [15].

Розглядаючи педагогічну літературу, можна часто зустріти поняття «педагогіка співробітництва», «педагогіка співпраці», «педагогіка взаємодії», які ототожнюють з поняттями «педагогіка співробітництва», «педагогіка співпраці», «педагогіка взаємодії», що зумовлено тим, що в ці поняття покладено спільний корінь – спрямованість на згуртованість та єдину мету. Зазначимо, що потрібно чітко розмежовувати їх означення, для цього розглянемо кожне з цих понять окремо.

Педагогічна взаємодія – доцільний, спланований чи імпровізований учинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни дитини [21, с. 117].

При означенні поняття «взаємодія» акцентується увага на двох компонентах - спілкування й спільна діяльність. Процес педагогічної взаємодії також складається із двох складових частин: педагогічного спілкування й спільної діяльності педагогічного змісту. Принциповими характеристиками цих складових є рівність у спілкуванні й партнерство в спільній діяльності. Рівність у спілкуванні забезпечується, по-перше, взаємоповагою до особистості учасників спілкування, а по-друге, – діалектичним принципом самого процесу спілкування, – навчаючи й розвиваючи учнів сам педагог навчається й розвивається з допомогою своїх вихованців. А головне – органічним прийняттям педагогом гуманістичних і демократичних основ взаємодії людей [29].

Педагогіка співробітництва – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію освітнього процесу [66].

Сутність педагогічного співробітництва як основи побудови стосунків між учаниками освітнього процесу полягає в тому, що потрібно завжди бачити в маленькій людині не об'єкт виховання, а особистість (суб'єкт), не йти на конфлікти з нею, а враховувати самооцінку дитини і її здатність співпрацювати з дорослим нарівні. Змістом співробітництва дорослого і дитини в освітньому процесі є діалогічність відносин, спілкування [2, с. 71].

Дане поняття більшою мірою можна назвати метафоричним, ніж науковим, проте, оскільки його вживання на сьогодні надзвичайно широке, то цим терміном можна керуватися в межах прикладної моделі, орієнтованої на педагогів-практиків [27].

Педагогіка співпраці — це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між учасниками освітнього процесу, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні

поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Разом — означає не сумарно, а взаємодоповнюючи, взаємоорганізовуючи [43].

Отже, педагогіка партнерства поєднує в собі ознаки та характерологічні властивості вище означених термінів та постає як спосіб формування особистості, що полягає в активній взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Останні дослідження у галузі психології (Р. Вербер, І. Вачков, Г. Андреева, Н. Пов'якель, Є. Волков, В. Семиченко, Г. Ложкін) та педагогіки (В. Кан-Калик, О. Дубасенюк, А. Бойко, Н. Волкова, Н. Якса, Ю. Костюшко, М. Рібакова) вказують, що на даному етапі розвитку суспільства партнерство постає як одна з найбільш актуальних проблем сучасного життя [48].

Після розгляду наукової літератури, можна стверджувати, що на сучасному етапі активно вивчаються питання соціальної, міжособистісної, професійної, педагогічної взаємодії, проте даний напрям майже не досліджений у сучасній педагогічній науці. Проблема партнерства у педагогічній взаємодії є предметом досліджень Н. Пов'якель, В. Ляудіс, О. Новоженіної, Н. Побірченко, В. Терещенко, О. Богініч, Г. Чернявської, О. Коханової та ін. Так, Н. Пов'якель розглядає психологічну готовність будь-якої соціальної структури до партнерства в контексті необхідної передумови становлення партнерських відносин при вирішенні конфліктів. В. Ляудіс готовність і здатність до партнерства з однолітками і дорослими вважає показником вищої, розвинутої форми самоорганізації особистості. Навички партнерської поведінки як однієї із складових особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності є предметом досліджень Н. Побірченко. В. Терещенко одним із показників психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями називає орієнтованість особистості на партнерство. Г. Чернявською досліджується окремий аспект партнерської взаємодії: партнерська професійно-педагогічна позиція вчителя та її основні характеристики [30].

Ядром педагогічної діяльності за О. Богініч виступає взаємодія освітніх суб'єктів на основі партнерського спілкування, що є умовою підвищення активізації навчальної діяльності учнів, Концентрується увага на тому, що учасники освітнього процесу повинні виступати саме суб'єктами взаємодії, вмотивованими та діяльними [11].

На початку ХХ ст. А. Адлер виокремив та наголосив на важливості соціального оточення на становлення людини як особистості, описав процес соціалізації та вплив на нього спілкування. Він вважав, що сім'я та люди, які оточують дитину в перші роки життя, відіграють важливу роль у розвитку індивідуального стилю життя. Розвиваючи ідею про стиль життя, що визначає поведінку особистості, Адлер виходив з того, що це та детермінанта, яка визначає та систематизує досвід людини. Стиль її життя тісно пов'язаний з почуттям спільності, одним із трьох вроджених несвідомих почуттів, що утворюють структуру «Я». Почуття спільності, або суспільний інтерес є своєрідною невід'ємною основою, яка тримає всю конструкцію способу життя, визначає його зміст на напрям, вміння спілкуватися. Це почуття потребує розвитку насамперед з боку близьких дорослих. Адлер також відзначав, що однією з головних якостей особистості, які допомагають їй вистояти в життєвих негараздах, подолати труднощі й досягти досконалості, є вміння кооперуватися, співпрацювати з іншими [40, с. 49].

Розкриємо значення педагогіки партнерства в працях вітчизняних та зарубіжних психологів, адже це основна складова становлення сутності даного поняття.

Формування вміння спілкуватися та роль дорослого у становленні цілісного уявлення про себе приділяв велику увагу і Е. Еріксон, який зазначав, що у дошкільному та молодшому шкільному віці у дітей розвивається або почуття ініціативи або почуття провини. Розвиток даних почуттів пов'язаний із тим, наскільки сприятливо відбувається процес соціалізації дитини, наскільки суворі правила поведінки їй пропонуються і наскільки жорстко дорослі контролюють їх дотримання. У даному періоді дитина вчиться

реалізовувати власну активність, співвідносити свої бажання з нормами, прийнятими у суспільстві [12, с. 52].

На думку Л. Виготського, діяльність, яка першочергово була розподілена між учасниками, постає спочатку як основа формування інтелектуальної активності, а потім стає формою існування нової психічної функції. Вищі психічні функції утворюються зі спільної діяльності.

«Психологічна природа людини являє собою сукупність людських стосунків, таких, що перенесені всередину і стали формами її структури – писав Л. Виготський [14].

Таким чином, спільна діяльність – необхідний етап і внутрішній механізм діяльності індивідуальної. Взаємні стосунки під час розподілу діяльності та взаємному обміні способами дій складають психологічну основу і є рушійною силою розвитку власної активності індивіда. На кожному віковому етапі дитина посідає певне місце в системі доступних їй соціальних відносин, що характеризуються системою прав і обов'язків дитини, відповідними вимогами щодо її поведінки та діяльності, соціальними очікуваннями та соціальними санкціями. Дитина перебуває в певних умовах, які не залежать від неї і піддається відповідній системі впливів. Це викликає у неї прагнення відповідати даним вимогам, вирішувати поставлені задачі, оскільки лише в такому випадку дитина почуває себе впевнено та переживає емоційне благополуччя. Однак малюк не просто пристосовується до ситуації, яка складається. На основі сформованих раніше якостей особистості і тих потреб і прагнень, які з'явилися в процесі пройдених етапів життя, він так чи інакше займає по відношенню до неї певну позицію, яка є своєрідним психологічним утворенням, що виникає в результаті поєднання системи зовнішніх та внутрішніх факторів і визначає в першу чергу те, як дитина ставиться до того об'єктивного положення, яке вона фактично посідає або хотіла б посідати [12, с. 189].

Психічний механізм творення цілісної людини має соціальні детермінанти і являє собою систему реакцій та процесів, перетворюючих дій,

станів і структури особистості. Механізмом присвоєння окремим індивідом людської сутності є ідентифікація. У психології ідентифікація представлена як процес емоційної та іншої самототожності людини з іншою людиною або групою. Слід розрізняти інтеріоризаційну ідентифікацію, що забезпечує саме «присвоєння» та «входження в почуття» іншої людини, а також екстеріоризаційну ідентифікацію, що забезпечує перенесення своїх почуттів і мотивів на іншого. Лише у взаємодії дані ідентифікаційні механізми дають індивіду можливість розвиватися, рефлексувати і бути адекватним соціальним очікуванням [44, с. 81].

Механізмом відстоювання окремим індивідом своєї сутності є також відсторонення. Ідентифікацію та відсторонення слід розглядати в якості діалектично пов'язаних між собою механізмів. Об'єктивно ідентифікація постає як механізм «присвоєння» індивідом людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а відсторонення – як механізм індивідуалізації особистості. Якщо ідентифікація забезпечує засвоєння конвенціональних ролей, норм і правил поведінки в суспільстві, то відсторонення дозволяє засвоювати «зовнішнє через внутрішнє». Саме відособлення індивідуалізує вироблену поведінку, ціннісні орієнтації та мотиви особистості [12, с. 90].

Загальною спрямованістю соціального розвитку є те, що в індивідуальному генезисі першочергово виникає готовність до ідентифікації з іншою людиною. Відсторонення починає проявлятися в ситуації, що вимагає від індивіда відокремлення від інших, відстоювання власного «Я». Так, виникає механізм, що регулює поведінку людини в соціумі [44, с. 94].

Описання даних механізмів у контексті проблеми партнерства як фактору соціалізації особистості зумовлений насамперед тим, що, з одного боку, партнерство – це в першу чергу співучасть («злиття») з партнером по взаємодії, а з іншого – прояв автономності та вираження власної думки кожної особистості. У ранньому віці дитина лише починає входити до світу соціальних стосунків, поступово оволодіваючи нормативною поведінкою. Засади партнерських стосунків закладаються в ранньому дитинстві, коли

дорослий постає для дитини в якості партнера під час ділової взаємодії з приводу роз'яснення функціонального призначення різних речей і предметів. Підтримування дитячого інтересу, стимулювання прояву активності, заохочення до спільних дій з дорослим в межах предметної діяльності сприятиме спочатку поступовому введенню дитини в спільну діяльність з дорослим, пізніше – до виконання розподілених дій із ним. Наприкінці раннього дитинства малюк починає виявляти свої очікування щодо задоволення свого прагнення на визнання, що сприяє розвитку його активності та ініціативності, прояву індивідуальності. Визнання дорослим цього факту, створен сприятливих умов для розвитку дитячої самостійності – важливий крок у розвитку партнерства. Так, першочергово розвиток здатності до ідентифікації з дорослим визначає формування соціально значущих властивостей особистості. Ідентифікація в якості техніки спілкування лежить в основі демократичного стилю взаємодії з дорослим. Встановлено, що за умови прояву даного механізму підвищується настрій, самооцінка та соціальна активність дитини, яка спілкується з іншими на рівні рефлексії та співпереживання. Поступово взаємодія з однолітками постає в якості випробовування соціальних взаємин – дитина вправляється в діях, набутих від дорослого, ідентифікуючи себе зі схожим на нього партнером (за рівнем знань та умінь) [40].

У молодшому шкільному віці, так само як і на попередньому віковому етапі, партнерство проявляється у двох сферах соціальних стосунків «дитина-дорослий» і «дитина-діти». У цьому періоді дитина прагне зрозуміти й заглибитися до смислових структур людських стосунків і діяльності, що знаходить втілення переважно в сюжетно-рольових іграх. Дитина на цьому віковому етапі, згідно досліджень М. Лісіної, прагне до доброзичливого розуміння, співробітництва, поважного ставлення з боку дорослого, його співпереживання та взаєморозуміння. Систематична взаємодія з доброзичливим і уважним дорослим підвищує інтерес дитини до нього та стимулює соціальну ініціативу. Динаміка взаємодії з однолітками впродовж

дошкільного періоду характеризується тим, що в 4 – 5-річному віці одноліток являє собою «рівну істоту», з якою можна себе порівняти. Діти 6 – 7 років починають бачити в іншому індивідуальність, що постає в якості значущої особи у взаємодії. Г. Чернявська, досліджуючи становлення партнерської позиції, наголошує на тому, що саме дошкільному віку відповідає перший етап її формування [40].

Розвиток партнерства в процесі шкільного навчання здійснюється в умовах нової структури стосунків, які наповнюються також іншим змістом. Попри те, що існує сфера «дитина-діти», система взаємин «дитина-дорослий» розгалужується на такі: «дитина-вчитель», «дитина-батьки», тобто «дитина-дорослий». У цей період педагог створює умови для соціалізації поведінки школяра, сприяє активному становленню соціальної спрямованості особистості дитини. Взаємодія з дорослим на даному віковому етапі вибудовується, як правило, з урахуванням першочергового розподілу функцій: дорослий висуває мету, добирає засоби, контролює та оцінює дії дитини. Виходячи з основних принципів традиційного навчання в початковій школі, навряд чи можна уявити партнерську взаємодію вчителя з учнями у тому значенні, в якому розуміється даний тип взаємин. Проте педагог може сприяти організації навчальної діяльності таким чином, щоб стимулювати прояв дитячої активності, ініціативності і у взаєминах з дорослими, і у стосунках з однолітками. Вчитель має можливість:

- створювати такі умови, щоб діти самі визначали завдання, вирішували їх, перевіряли правильність рішень;
- заохочувати прояви самостійності;
- створювати атмосферу інтелектуального рівноправ'я [20].

Крім того, педагог має організовувати ситуації співробітництва з однолітками, за яких принцип рівноправного спілкування дає дитині досвід контрольно-оціночних дій і висловлювань.

В свою чергу такі відносини, а саме «дитина-дитина», «дитина-дорослий» (в новій школі вчитель – це «носій» знань, а учень «здобувач» знань) плавно переходять у відносини «рівний рівному».

Зауважимо думку Г. Цукермана, що звертання дитини до рівноправного партнера забезпечує обов'язкове врахування його позиції, точки зору, сприяє децентрації, що призводить до розвитку рефлексивних дій школярів. Акцентування уваги не лише на результаті, а й на способах конструктивної взаємодії з партнером здатне призвести до підвищення мотиваційного рівня учасників кооперації (особливо тих дітей, які виявляли до цього посередні здібності), сприяє інтенсифікації навчальної діяльності школярів. Взаємодія з дітьми підліткового віку має більше шансів на створення сприятливих умов для розвитку стосунків партнерства, адже головними мотиваційними лініями даного вікового періоду є самопізнання, самовираження і самоствердження, що пов'язані з активним прагненням дитини до особистісного самовдосконалення. Крім того, особи даного віку мають потребу у спілкуванні з однолітками та вимагають перегляду форм та змісту взаємодій з батьками та педагогами. З урахуванням даних психологічних особливостей представників цієї вікової групи важливо створювати ситуації, коли підлітки перебувають на рівних правах з дорослим і за необхідності можуть виконати певну роботу досить самостійно [68].

З огляду педагогіки партнерства як інноваційної педагогічної технології Г. Селевко характеризує її за такими ознаками:

- за рівнем застосування: загальнопедагогічна;
- за філософською основою: гуманістична;
- за орієнтацією на особистісні структури: усебічно гармонійна;
- за змістом: навчаюча+виховна, гуманістична, загальноосвітня, прониклива;
- за типом управління: система малих груп;
- за організаційними формами: академічна+клубна, індивідуальна+групова, диференційована;
- за підходом до дитини: гуманно-особистісна, суб'єкт-суб'єктна;

- за переважаючим методом: проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова;
- за категорією тих, кого навчають: масова (всі категорії) [60].

Нами було зроблено висновки, що педагогіка партнерства – це процес входження та становлення всіх учасників освітнього простору суб'єктами взаємодії зі спільним кінцевим результатом на принципах добровільності, взаєморозуміння та взаємоповаги.

Отже, партнерство – це широкоаспектне та складне поняття, суть якого не можна обмежити одним окремим означенням, але під час його охарактеризування потрібно акцентувати увагу на спільності всіх учасників освітнього простору, єдиності виховного та навчального підходів з метою самовизначення, самореалізації та самоформування окремої особистості як учасника спільної ефективно організованої діяльності.

1.2. Історія та становлення партнерської взаємодії у вітчизняній та зарубіжній педагогіці

Розбудова Української держави, прагнення України увійти до Європейського Союзу, економічні й культурні процеси вимагають кардинальних змін в освітній системі України, передусім – становлення Нової української школи на основі ідей педагогіки партнерства.

Реалізація принципів демократизації, гуманізації, відповідності розвитку світових освітніх систем та якісна реорганізація сучасної освіти неможливі без розгляду історії зародження та розвитку освітнього співробітництва як детермінанти змін в цілому і в освіті зокрема.

Перші згадки педагогіки партнерства у вітчизняній педагогічній літературі датуються 1920 роком, коли А. Макаренко науково обґрунтував поняття «педагогіка співробітництва», яке повністю відповідає сучасним характеристикам означення педагогіки партнерства, що були вище описані. Це був окремий принцип технології колективного творчого виховання А. Макаренка. Вся діяльність його колонії імені М. Горького та комуни імені

Ф. Держинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій всіма учасниками прийняття рішення [37].

Антон Макаренко зазначав, що колектив не є простою сумою окремих індивідів, він являє собою якісно новий своєрідний організм, можливості якого значно перевищують можливості його членів, у ньому наявне завжди щось нове, живе, органічне, притаманне лише колективу [53, с. 204].

В основу виховання А. Макаренко першочергово поклав трудове виховання через колективну творчу справу, яка орієнтована на потреби громадянина і на конкретні потреби епохи. Він вважав, що трудові завдання є своєрідним інструментом розвитку особистості, його організаторських навичок, вмінь орієнтуватися в роботі, планувати її, виховувати бережливе ставлення до часу, продукту праці, та як кінцевий результат – самоаналіз і самовдосконалення [38].

А. Макаренко головне завдання виховання бачив у правильній постановці перспективи, організації колективної творчої діяльності через колективні творчі справи, формуванні навичок органічно взаємодіяти в колективі, вміння активно спілкуватися з людьми, працювати і творити у взаємодії, вміння побудови ієрархії інтересів та мотивів, враховуючи індивідуальне та колективне.

Макаренко зазначав, що мистецтво керівництва колективом полягає в такій організації співпраці в колективі, що спрямований певною метою. Дана мета є важливою та необхідною для кожного учасника діяльності, та потребує праці кожного. У такому випадку досягнення кінцевої цілі дає велике задоволення всім учням. Орієнтація на майбутнє – головна педагогічна мета у творчій діяльності А. Макаренка, який говорив, що «Виховати людину – означає виховати у нього перспективні шляхи, на яких розташовується її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї найважливішої роботи» [37].

Педагогічні основи освітньої діяльності А.С.Макаренка співзвучно перегукуються з сьогоденнішими тенденціями в освіті України, які ґрунтуються на концепції Нової української школи.

Згодом учитель І. Іванов, узагальнивши ідеї А. Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання. Як новий тип виховання педагогіку партнерства визначили такі фактори [61]:

- товариська співдружба;
- творча співдружність;
- гуманне ставлення;
- наставництво.

Створення технології колективного творчого виховання стало вимогою часу, як на сьогоднішній день вимогою часу є Нова українська школа, адже в середині 50-х років у країні відбулося відродження гуманістичних ідеалів і цінностей, творчого духу народу, змінилися акценти у вихованні.

І. Іванов є представником сутнісно-самодіяльного підходу у вихованні, одного з двох основних напрямків 60-х років, що базувався активності самих дітей, їх моральності, творчому потенціалі та спроможності його реалізації [2].

Сутність технології колективного творчого виховання як основи педагогіки партнерства — формування особистості через працю в колективі на користь інших людей; в самоорганізації життя учнівського колективу, де все базується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного творчого виховання впливає на всі сфери розвитку учня, та що є більш важливим сприяє формуванню соціальних вмінь та навичок взаємодії, вміння спілкуватися, чути один одного, та критично відноситися до своєї та чужої думки, обґрунтовувати своє рішення та цим впливати на колегіальне рішення колективу.

Ця технологія — особистісно орієнтована, бо кожна дитина посідає певне місце в колективі, має право на висловлення своєї думки та повинна чути інших. Технологія передбачає розподіл доручення під час виконання спільної справи, яка спрямована на кінцевий результат, що потребує зусиль всіх

учасників взаємодії. Розподіл доручень повинен за І.Івановим враховувати індивідуальні особливості учнів, їх сильні та слабкі сторони, інтереси та можливості. Ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери діяльності людини [1].

В основу побудови взаємовідносин в цій технології покладено суб'єкт-суб'єктний стосунки, що на сьогодні є дуже актуально. Такі особливості організації освітньої діяльності також є характерними для Нової української школи.

Одна з головних ідей технології колективного творчого виховання — формування особистості через єдиний виховний колектив, з однаковими вимогами до старших і молодших. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (збудження, переконання, привчання, дружньої поваги, довіри, схвалення, "секретного договору"), співдружності старших та молодших колективів, роботи з рідними вихованців, співдружності педагогів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, творчі свята) [71].

Колективні творчі справи — це, передусім, прояв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь та радість. Це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється і обговорюється всіма учасниками. Вона — творча, тому що на кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання; бо справа не робиться по шаблону, завжди розкриває нові можливості її учасників. Колективні творчі справи розрізняються за напрямками виховання: громадські, трудові, пізнавальні, спортивні, оздоровчі, художньо-естетичної творчості тощо [9].

Технологія колективного творчого виховання припускає: створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;

побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків; організацію діяльності, суспільно значимої (для людей), особистісно значимої («творчо — інакше навіщо»), художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором і розумінням дорослими потреб дитинства [1].

Основний педагогічний результат технології — розвиток громадянської самосвідомості та здібностей до соціальної творчості.

З вище сказаного можна говорити про те, що педагогіка партнерства виникає на підґрунті колективного творчого виховання, що реалізувалося через КТС (колективні творчі справи). Колективна творча справа — це вияв життєво-практичної соціальної турботи про поліпшення умов суспільного життя. Це сукупність певних дій, спрямованих на загальну користь. Це справа колективна, оскільки в її плануванні, підготовці, проведенні, обговоренні беруть участь усі члени колективу. Це творча справа, оскільки на кожній стадії її здійснення всі вихованці разом із вихователем мають змогу виявити свої творчі можливості у пошуку засобів, методів, прийомів, які б забезпечили успіх [39].

Термін «педагогіка співробітництва» (також вживали термін «навчальне співробітництво») широко почав використовуватися в педагогічній літературі після публікації Маніфесту «Педагогіка співробітництва», що був оголошений у Переделкіно 1986 року робочою групою педагогів. До складу публіцистів маніфесту увійшли 7 відомих тогочасних педагогів-новаторів. Вони на зустрічі поділились досвідом і надбаннями, накопиченими за десятки років практичної роботи у школі. Цими педагогами є С. Лисенкова, В. Шаталов, І. Волков, В. Караковський, М. Щетинин, Є. Ільїн, Ш. Амонашвілі. Засновником педагогіки співробітництва вважається С. Соловейчик разом із В. Матвеевим (редактором «Учительської газети») та вищеназваними педагогами-новаторами.

У Маніфесті було узагальнено новаторський досвід учителів, які так чи інакше працювали на засадах навчального співробітництва, та сформульовано загальні положення педагогіки співробітництва.

Звичайно помітною фігурою серед організаторів педагогіки співробітництва був доктор психологічних наук, академік Шалва Олександрович Амонашвілі. Девіз всієї його гуманної педагогіки: «Кохання виховується коханням», - це названо романтичним шляхом освітнього процесу, який повністю орієнтований на особистість дитини.

На думку Амонашвілі, спілкування є основою навчання, сутністю життя людини. Головний метод гуманного виховання – це радість спілкування з дорослим на рівних основах: радість спільного пізнання, спільної праці, спільної гри та спільного відпочинку. Все це чітко перегукується з педагогікою партнерства.

«Нами, вихователями, повинні керувати чуйність, доброта душі, любов, ніжність, опосередкованість, постійна готовність прийти на допомогу, відчуття співпереживання, та все це повинно комбінуватись з вимогливістю до самого себе і до дитини, з відчуттям відповідальності перед підростаючим поколінням» - зауважує педагог.

Важливим для нас як дослідників є думка Амонашвілі про те, що в основі формування особистості дитини повинні лежати самопізнання, самокорекція та самоаналіз, а вчитель повинен направляти в цьому процесі. Таке твердження вказує на суб'єк- суб'єкті відносини між вчителем та учнем.

Також помітною є ідея про те, що «батько, мати, бабуся, дідусь – це все викладачі для дитини», з цього можна говорити про важливість сім'ї в освіті дитини, про те, що потрібно співпрацювати. Амонашвілі в своїй педагогічній практиці використовує домашні завдання не тільки для учнів, а й для їхніх батьків, щоб останні були активними учасниками в школі та вихованні своєї дитини.

Наскрізне завдання такої педагогіки співробітництва, яка була спрямована проти авторитарності в освітньому процесі, він спробував

визначити так: «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одnodумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [3, с. 47]. Сутність даного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась у «оптимістично-гуманній атмосфері», і вимагала від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

«Педагогіка співробітництва – це етап розвитку педагогіки 80-х років, – зазначає Ш. Амонашвілі, – вона породила могутній рух учителів. Вона породила і принципи співробітництва з дітьми. Ці принципи мають наукове психологічне обґрунтування. Педагогіка співробітництва – це могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає їй філософське обґрунтування. Це так, як геометрія Лобачевського стала окремим визначенням теорії Ейнштейна. Тож педагогіка співробітництва - це окреме визначення класичної гуманної педагогіки» [44].

Розглянемо основні ідеї педагогіки співпраці, спираючись на текст «Маніфесту», що був опублікований «Учительською газетою» 18 жовтня 1986 року [35]:

- ідея зміни стосунків з учнями заснована на увазі вчителя до учнів, та на основі цього побудова позитивного характеру відносин у навчанні: радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку;
- ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинин) полягає в тому, що учні знаходяться в сталому колективі протягом всього навчання в школі, відповідно до цього для класу як учнівського колективу ставляться певні завдання, які вони виконують спільно, але, що є більш важливо, в наслідок такої діяльності виділити та показати свій творчий потенціал. Девіз цієї ідеї: «Усе творчо, інакше навіщо»;
- ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов): перед усіма учасниками освітнього процесу ставиться «важка мета», тобто така, яка на перший погляд

здається непосильною учням, але саме завдання вчителя в цьому випадку вселити в дітей віру в виконання цієї мети, та всіляко підтримувати та допомагати, таким чином діти будуть поєднані між собою не тільки спільним результатом а й емоціями, натхненням, інтузіазмом;

- ідея співпраці з батьками: батьки також є активними учасниками освітнього простору, відповідно до цього вони також впливають на результат навчання та виховання учнів. Вчитель повинен співпрацювати з батьками;

- ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинин): в основі ідеї лежить широкий спектр інформації. З якого учні обирають цікаву для них, ту що відповідає їх інтересам, нахилам. Щоб створити такий інформаційний спектр, педагоги шукають різні шляхи: І. Волков увів у школі «Творчі книжки», куди записуються всі роботи, виконані школярем, якими він гордиться: розробки технічних моделей, творчі проекти, виступи в школі, тощо; В. Шаталов організовує екскурсії; С. Лисенкова намагається давати якнайменше письмових завдань додому, щоб звільнити час дітей для домашнього читання. Ця ідея спрямована через багатогранність інтересів зизначити їх схильність до певних професій;

- ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов): навчання повинно спиратися на певні опорні системи, які ще називають сигналами, це можуть бути умовні символи, таблиці, зображення, схеми, слова-символи, основною метою яких є узагальнення, структурування та осмислення навчального матеріалу;

- ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Никитин, В. Шаталов), що перегукується з концептуальними засадами розвивального навчання: навчання побудовано так, що у програму включається більш складний матеріал, але безпосередньому його вивченню передують пропедевтика, поділ складного матеріалу на частини. Розглядаючи практичну реалізацію цієї ідеї, можна зазначити, що на рік, на два випереджає програму В.Шаталов; важкі головоломки, непосильні й дорослим, приносить дітям Б. Нікітін; задачі для

старшокласників дає шестиліткам і першокласникам І. Волков; за півроку, за рік розпочинає вивчати важкі теми С. Лисенкова;

- ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всіх засобів примусу, та заміна їх на ситуації заохочення та успіху. В основу ідеї покладено думку, що багаторазове повторення дає успішні результати, тому дитину не потрібно змушувати. Існує також варіант навчання без оцінювання (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова), який також використовується в НУШ. Тобто основним є те, що навчати можна по-різному, але головне не примушувати;

- ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинин): мається на увазі не аналіз учнем чи вчителем, а аналіз діяльності всім колективом загалом. Спільна оцінка колективу для учня є важливою, адже він є частиною цього колективу, відповідно при виконанні певних завдань буде стараннішим та відповідальнішим, адже буде спрямований на суспільну оцінку;

- ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у освітньому процесі, тобто повинні існувати такі ситуації, при яких учень обирає чи певну тематику, чи місце проведення, чи склад учасників групи, що спрямовано на впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин;

- ідея співробітництва вчителів: передача вчителями один одному педагогічного досвіду інновативних форм та методів, технологій навчання та виховання. Спрямованість на думку, що важливий лише один результат - формування особистості учня;

- ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинин) побудована на тому, що потрібно вивчати інформацію великими блоками. В таких великих дозах інформації простіше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему. Так, по 10-20 уроків поєднує в один блок В. Шаталов, на одному уроці розкриває зміст і красу великого матеріалу Є. Ільїн, зводить в єдине навички різних професій

І.Волков. Вивчення матеріалу блоками звільняє дитину від страху перед труднощами: блок пройдений, основна думка схоплена. Учень не боїться, що він не зрозуміє її та відстане. Він спокійно працює далі, усвідомлюючи деталі й подробности;

- ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає у тому, що урок за своєю формою організації має відповідати предмету, що вивчається. Наприклад, на уроках літературного читання під час вивчення художніх творів учень повинен «бачити» художню форму; на уроках математики повинна переважати лаконічність, логічність тощо;

- ідея особистісного підходу є висновком до всіх перелічених ідей. Наголошується, що педагогіка співробітництва повинна мати таку форму організації побудови взаємовідносин, щоб кожен учасник цього процесу відчував себе особистістю. Це виявляється перш за все у тому, що «кожен учень на кожному уроці одержує оцінку своєї праці, вибирає завдання на свій смак, позашкільна творчість кожної дитини одержує визнання й оцінку, і, нарешті, кожного на ділі, а не на словах і не в закликах поважають, ніхто не ображає дитину підозрою в нездатності».

Аналізуючи дані ідеї маніфесту, можна зазначити, що деякі з них є актуальними на сьогодні та активно впроваджуються в сучасній освітній системі України.

Вітчизняному варіанту педагогіки співпраці за основною сутністю відповідає партнерська педагогіка західного зразка.

Навчання у співробітництві (*cooperative learning*) та навчання в малих групах використовувалось у світовій педагогіці досить давно та є досить поширеним. Власне, саме ідея навчання у співробітництві виникла у 20-х рр. ХХ ст. як елемент прагматичного підходу до освіти у філософії Дж. Дьюї. Проте у 70-х рр. ХХ ст. в зарубіжній педагогічній практиці починається розробка технології навчання у співробітництві в малих навчальних групах. Наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. з'являються перші описи цієї технології [41].

Розглянемо основні положення західної (а відтепер і нашої) партнерської технології:

- учитель та учні – ділові партнери у досягненні спільного результату;
- основа співробітництва – контракт з точно визначеними обов'язками, термінами, результатами, санкціями і фінансуванням;
- мета учня – опанувати важливий для нього предмет вивчення;
- мета педагога – допомогти йому в реалізації мети;
- відповідальність: 50% відповідальності учня, 50% - педагога;
- стимули: для учня – його наміри, для педагога – винагорода;
- організація процесу: максимальна самостійність учня, втручання педагога лише тоді, коли учень потребує допомоги;
- постійне формування узагальнених алгоритмів вирішення завдань;
- упровадження дієвих стимулів самомотивації;
- максимальна опора на індивідуальні особливості;
- використання найновіших засобів, що можуть сприяти прискоренню процесу;
- забезпечення нешкідливості процесу та збереження здоров'я учня;
- забезпечення індивідуального розпорядку дня;
- створення комфортних умов [17, с. 131].

У скандинавських країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, що виокремлює вчителя як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання [53, с. 269].

Наведемо приклад побудови освітньої системи з урахуванням педагогіки партнерства як активного діалогу: фінська освіта побудова на принципі довіри та відповідальності «у всіх до всіх» у всьому, детальніше розгалужується в рівності учнів, рівності вчителів, рівності батьків, рівності дорослих та дітей, довірі до вчителів, довірі до учнів. Учень сприймається як вмотивована відповідальна особистість між іншими такими ж особистостями,

що навчаються без примусу; вчителі надають повну самостійність учням в їх діяльності, учні в свою чергу несуть відповідальність; батьки не втручаються в діяльність школи, але вони повністю довіряють школі в освітньому аспекті. Відповідно цей принцип є нічим іншим як основою педагогіки партнерства [19].

Український варіант педагогіки партнерства, реалізований в концепції Нової української школи, враховує сильні сторони освітянської практики зарубіжних країн, але також враховує специфічні особливості вітчизняної освітньої системи.

На сучасному етапі реформування освітнього простору України можна виділити активну цілеспрямовану діяльність, яка виражена у формах проведення конференцій, семінарів, вебінарів, що мають міжнародний чи всеукраїнський характер. Зокрема, можна зазначити «серпневу» Всеукраїнську конференцію «Нова українська школа: старт реформ, участь громад» 2018 року, де розглядався європейський досвід впровадження педагогіки партнерства.

Отже, становлення педагогіки партнерства на сучасному етапі розвитку освіти в Україні реалізується через впровадження проекту «Нова Українська Школа», адже він популяризує педагогіку партнерства як один з ключів реформування української школи.

1.3. Особливості ідей педагогіки партнерства в контексті концепції «Нова українська школа»

Одним дин з обов'язкових компонентів формули Нової української школи для цілісного освітнього простору, як це зазначало в попередньому матеріалі є педагогіка партнерства. Саме визначення даного поняття в проекті НУШ не подано окремим поняттям, а розкрито через ряд принципів, а саме [31]:

- повага до особистості (особистість має право на самовизначення і прагнення до забезпечення соціальних потреб, які базуються на

фундаментальних демократичних цінностях - солідарності, співучасті, співчутті, ідеї цінності інтересів);

- доброзичливість і позитивне ставлення (до значущих ознак моральності відноситься доброзичливість, яка передбачає співчутливе, прихильне ставлення до інших людей, піклування про них);

- довіра у відносинах, стосунках (базується на впевненості обох сторін освітнього процесу один в одному, щирості як основи спілкування);

- діалог – взаємодія – взаємоповага;

- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);

- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Відповідно до сказаного, реалізація в освітньому процесі вище сказаних принципів забезпечує досягнення мети Нової української школи - різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності; що і є зазначено в законі України «Про освіту» [24].

Сучасна освітня система України будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять мету не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів.

В свою чергу партнерство виступає процесом та результатом розвитку відповідальності за свої рішення та вчинки, комунікабельності, організованості, активності та ініціативності, вмінь вирішувати проблеми не за зразком, а зі сторони творчості та винахідливості. Це відбувається у тих випадках, коли педагог доручає групі дітей самостійно знайти, підготувати й презентувати на уроці доповідь на певну тему. Особливо цінним є досвід

партнерської взаємодії, що отримується учнями під час розробки спільних проектів.

До реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства ведуть два основні шляхи.

По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня».

Гуманізм у педагогіці – складне, багатоаспектне явище, яке не має чітко окреслених меж та характеристик. Його не можна звести до простої формули «любов до дітей», хоча без неї не можливий жоден гуманізм. Змінилася взаємодія вчителя та батьків, керівника та вчителя, учителя і учнів. Учитель навчається все життя .

Зазначимо, що важливими в реалізації «романтичного» підходу педагогіки партнерства, тобто такого, що будується на гуманізмі, є :

- творча свобода;
- пріоритет духовного в розумінні людини та світу;
- морально-ціннісна домінанта світогляду;
- відмова від імперативної форми навчання [57].

«Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський. Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості [42].

Слідом за В. Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі: «Задача учителя – не просто любити дітей, а допомагати зрозуміти їм свою сутність, знайти призначення, відкрити світло у собі, - а для цього вчитель повинен ставитись до учня як до себе подібного».

Ш. Амонашвілі зазначає, що виховувати дитину гуманно - це створити найкращі умови для її цілеспрямованого особистісного, соціально і

педагогічно значущого розвитку, виховання, збагачення знаннями й досвідом та керування цим процесом, ураховуючи позиції самої дитини, її інтереси [3].

В умовах демократизації навчально-виховного процесу, взаємовідносин учнів і педагогів особливої актуальності набуває відомий Макаренківський принцип: «Якомога більше вимог до людини, і разом з тим якомога більше поваги до неї». У житті колективу цей принцип, у першу чергу, обумовлюється співвідношенням прав і обов'язків учнів, широтою можливостей для розкриття творчого потенціалу особистості, її соціальної творчості. Сьогодні суспільству потрібна людина зі сформованим самостійним мисленням, здатністю орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях. Вона має бути носієм національної ментальності, культурних традицій народу [39].

Проте, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і далеко не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем.

Іншим шляхом реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства є шлях чіткого розподілу функцій та соціальних ролей вчителя та учня і організація на цих основах взаємодії.

Відповідно з цим шляхом функції вчителя входить ретельно підготувати вдома для дитини навчальне завдання (задачу), продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати. У такому випадку обидва учасники навчання і виховання – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе істотою вільною і час від часу забувала, що в класі є «наглядач» [44].

Розподіл навчальних та соціальних ролей в сучасному контексті набуває великої значимості як показника врегулювання відносин та визначення прав та обов'язків.

Зміна ролей вчителя та учня великою мірою впливає на реалізацію партнерства в школі та виступає новим шляхом досягнення її цілей в оновленому освітньому просторі [31].

За концепцією Нової української школи відзначаються такі ролі педагога:

- роль фасилітатора (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти) – основна спрямованість на взаємодію в групі, педагог виступає організатором, він не вмішується в діяльність учнів, а лише направляє та корегує взаємодію. Важливим в ролі фасилітатора є мотиваційна складова, педагог повинен надихати, підтримувати, впливати на колективні та індивідуальні мотиви учнів.

- роль тьютора (від англ. *tutor* — учитель) – організації індивідуальної форми навчання. Вчитель повинен знати індивідуальні та вікові особливості кожної дитини в класі, та на основі цього будувати взаємодію, спілкуватися, впливати на інтереси, розвивати здібності та таланти кожного. Виявлення освітніх запитів, проектування освітньої діяльності, організація рефлексії, проектування наступних кроків в освіті – це елементи тьюторської діяльності. Прогресивною є думка, що учитель учить готовими відповідями, а тьютор – запитаннями [73].

Не можна оминати допоміжні ролі вчителя в Новій українській школі, такі як роль модератора - організатора групової роботи, що активізує та регламентує процес взаємодії учасників групи в основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, протоколювання процесу обговорення, проміжних та підсумкових результатів групової дискусії; роль супервайзера – менеджера тощо [65].

Вміння поєднувати описані ролі в одній особі вчителя і відповідних їх компетенцій беззаперечно впливають на побудову відносин між вчителем та учнями в освітньому процесі школи, відкривають новий шлях реалізації педагогіки партнерства [58].

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість та проявити до неї повагу.

Відповідно з сказаним, в основу педагогіки партнерства покладені суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох суб'єктів. Об'єктів в такій взаємодії не існує. Цей тип взаємин є для освітнього процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з другого, – дає учневі можливість діяти самостійно [35].

Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг [47]:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
- навчити радіти навчанню й поважати освіту;
- розвинути свій емоційний інтелект;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців

- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу. Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів.

Співпраця учителя і учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не тільки оволоділи сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміли брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних задач визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів і інтересів.

Критерії, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії [58]:

- сформована професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища;
- відкритість, тобто практично повна відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей дій обох сторін;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблем);
- право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії;
- усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів);
- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;

- підтримуюча взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії;
- високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування;
- рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів та ін.

Урахування зазначених критеріїв сприятиме створенню необхідних умов, сприятливих для формування партнерських відносин між вчителями та учнями, допоможе адміністрації, працівникам психологічної служби у визначенні змісту організаційних та просвітницьких заходів щодо підвищення професійної компетентності вчителів з питання упровадження партнерських взаємин з учнями [71].

Отже, педагог нового освітнього простору має перед собою різні шляхи реалізації стратегій педагогіки партнерства, яка базується на засвоєнні нового типу стосунків та відзначається новими ролями в освітньому процесі.

Висновки до першого розділу

Проведене відповідно до поставлених завдань дослідження дає підстави зробити наступні висновки до першого розділу «Теоретичні засади педагогіки партнерства у Новій українській школі»:

Аналіз педагогічних джерел дав змогу розкрити поняття «педагогіка партнерства», «педагогічна взаємодія», «педагогіка співробітництва»; визначити основні ідеї та принципи, що покладені в основі партнерської взаємодії та дослідити історію виникнення й становлення педагогіки партнерства як специфічного напрямку в вітчизняній та зарубіжній літературі.

Педагогіка партнерства - це ключовий компонент формули Нової української школи, в основі якого спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем та батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними прагненнями, є добровільними та зацікавленими «спільниками», рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Було сформульовано означення педагогіки партнерства як процесу входження та становлення всіх учасників освітнього простору суб'єктами взаємодії зі спільним кінцевим результатом на принципах добровільності, взаєморозуміння та взаємоповаги.

У Концепції наголошено на розвитку партнерства в умовах нової структури стосунків, а саме «учень-учні», «вчитель-учень», «школа-сім'я» на засадах рівності, взаємоузгодженості дій в умовах співучасті в спільній діяльності з метою досягнення обопільного успіху, зумовлену достатнім рівнем знань, здібностей, умінь, навичок та особистісними якостям.

Історія вітчизняної педагогічної думки свідчить, що протягом століть в Україні накопичувався багатий досвід організації педагогічного співробітництва й співдружності учасників освітнього процесу з метою реалізації високих виховних цілей. Досліджували партнерство в педагогічному контексті Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський С.Лисенкова, О. Коханова, С. Максименко, В. Моргун та інші.

У результаті дослідження особливостей педагогічного партнерства в контексті реалізації «Нової української школи» було визначено основні принципи ефективної педагогічної взаємодії, а саме: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках (базується на впевненості обох сторін освітнього процесу один в одному, щирості як основи спілкування); діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два основні шляхи. По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Гуманізм у педагогіці – складне, багатоаспектне явище. Його не можна звести до простої формули «любов до дітей», хоча без неї неможливий жоден гуманізм.

Другим є шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їх співпраці, тобто зміна ролей вчителя та учня вистапає новим шляхом реалізації педагогіки партнерства в оновленому освітньому просторі.

Отже, теоретичні джерела вказують на ефективність практичної реалізації педагогіки партнерства, але наголошують на подальшому вивченні та розширенні в методичному використанні взаємодії як сучасного напрямку в педагогіці.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

2.1. Основні аспекти педагогічної взаємодії в освітньому просторі

Педагогічні інновації останніх років мають на меті єдине – створення сприятливих умов для розвитку кожної особистості. Педагогіка партнерства передбачає докорінну перебудову відносин всіх учасників освітнього простору, відповідно до цього, змінюється спрямованість та результат діяльності загалом та на окремих її етапах. Зі сторони партнерства потрібно зауважити, що позитивний мікроклімат створюється не тільки в межах учнівського колективу, а й передбачається налагодження стосунків між учителями, учителями та батьками, батьками між собою.

Нова українська школа в своєму контексті передбачає налагодження здорової психологічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що реалізується через педагогіку партнерства.

Вчителі апробують нові ролі, цим же перебудовують відносини на якісно новому рівні. Таке оновлення несе не зовнішній, а внутрішній характер змін, впливає на мислення, що відображається в спілкуванні та поведінці учасників освітнього процесу. Суб'єктність у взаємодії – це інновація, яка вмотивовує всіх разом та кожного окремо [67].

Реалізація організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства матиме ефективність, якщо співпраця буде організована в таких аспектах взаємодії:

- «вчитель-учені»;
- «учень-учні»;
- «школа-сім'я»;
- спільна діяльність педагога та його колег.

Детальніше розглянемо особливості кожного аспекту взаємодії педагогіки партнерства окремо.

В аспекті взаємодії «вчитель-учені» потрібно враховувати особистість вчителя та особистості учнів. Кожна особистість є унікальною, неповторною. Кожен керується своїми цілями та має власне їх розуміння, існує відмінність в соціальній зрілості та досвіді – це породжує суперечливість взаємодії.

Вчитель та учні виконують свої ролі та функції – це усталена система взаємовідномин. Вчитель – навчає (викладання), учень – навчається (учіння). Особливість цього механізму з точки зору педагогіки партнерства в тому, що ці дві окремі діяльності потрібно спрямувати на єдиний результат, сформулювати та досягати одну мету, що в свою чергу долатиме суперечності взаємодії.

Гармонія стосунків між вчителем та учнями створює сприятливий мікроклімат, вчить емпатії, взаємоповаги, що, відповідно, впливає на реалізацію освітніх завдань

Звичайно, не можна організувати педагогічну взаємодію вчителем та учнями за певним зразком, стандартом. Ми зазначали, що кожна особистість є не схожою на інших, оому актуальним постає питання індивідуального підходу до кожного учня та вміння створювати та використовувати з педагогічною метою освітнє середовище. Індивідуальний підхід до кожного учня обумовлений зростанням ролі суб'єктивного підходу до надання знань, забезпечення права кожного активно вибирати та самостійно вибудовувати власне шкільне життя. Учитель зі сторони своїх освітніх ролей має підтримувати учнів та розвивати в них готовність до навчання, вимагати від них високих результатів, активізувати роботу всіх, зокрема і слабких школярів, допомагати їм вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням їх здібностей, прагнень і бажань. Варіативність та диференційованість в підборі форм, методів та засобів в окремому класі з його особливостями також допомагають реалізувати індивідуальний підхід[5].

Педагогічними вимогами до дій вчителя є [21]:

- Здійснення стратегій особистісно зорієнтованого навчання і виховання школярів.
- Формування єдиного учнівського колективу.
- Ставлення до дитини як до особистості, повага до її гідності, розвиток найбільш цінних якостей.
- Постійне вивчення особливостей дітей.
- Стриманість до неправильних вчинків та оціночних суджень дітей, знаходження педагогічно доцільних способів для зміни їхньої думки, аналізу і переоцінення своїх дій.
- Здійснення морального контролю, саморегуляція, постійне прагнення до таких форм власної поведінки, які зміцнюють авторитет вчителя як особистості і професіонала.
- Формування єдності офіційних і неофіційних взаємин з учнями.
- Побудова освітнього процесу як відкритого, заснованого на соціальному партнерстві.
- Моральна відповідальність за результати навчання, виховання і розвитку школярів, постійний самоаналіз тощо.

Партнерство вчителя з учнями таким чином впливає на створення відповідного освітнього середовища, яке сприяє спільному процесу пізнання, праці, відпочинку, формування позитивної мотивації навчання, самоповаги і віри особистості у власні сили.

Під індивідуальним підходом ми зазначили, що потрібно враховувати особистість кожного учня, в свою чергу це передбачає важливість індивідуальних особливостей (темпераменту) учнів під час взаємодії.

Розглянемо різні типи темпераменту та стратегію взаємодії з урахуванням особливостей цих типів темпераменту.

Діти із сангвінічним темпераментом характеризуються [5]: легка збудливість почуттів, які не дуже міцні, але відносно стійкі; вони енергійні, активні, довго не витримують одноманітної діяльності; здебільшого не сором'язливі, але стримані; легкість у спілкуванні; користуються повагою

ровесників; не схильні ображатись; беруть участь у громадській роботі класу і школи. За сприятливих умов виховання ростуть спокійними, у міру рухливими, адекватно реагують на зміну обставин, за несприятливих – виявляють байдужість, безвідповідальність, несамокритичність.

У роботі з такими дітьми слід враховувати [6]: сангвініки швидко освоюють правила поведінки й уміння ними користуватися засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко втрачають; завдяки рухливості швидко піддаються як позитивному, так і негативному впливу; на зауваження дорослих реагують спокійно, не опираючись; такі учні досить комфортно відчують себе, як при письмовій так і при усній відповіді. Зовнішні фактори їх майже не відволікають; досить відповідальні тривалі справи (наприклад, звання старости класу, або керівника по дисципліні) сангвінікам не слід доручати. Вони проявлять незвичайну активність, та протягом місяця втратять усякій інтерес до цієї роботи. Але з сангвініків вийде справжній активіст у розважальних культмасових справах, або класний репортер; опитування домашнього завдання слід починати саме з таких учнів; сангвініки будуть брати активну участь у розборі нової теми, навіть якщо вона їм не цікава.

Дітям холеричного типу темпераменту можна дати таку характеристику [41]:

- легкою збудливістю почуттів, силою і стійкістю їх у часі;
- енергійною та перемінливою поведінкою;
- бурхливо реагують на подразники;
- важко переключаються на спокійнішу справу;
- у колективі прагнуть самостверджуватись;
- люблять організовувати ігри;
- охоче залучаються до різних видів діяльності

За правильних умов виховання холерики виявляють активність, наполегливість у роботі, за неправильних – стають неслухняними, запальними, образливими. Покарання, зауваження дорослих діють на них

негативно, збуджують, роблять їх грубими, викликають бажання вчинити «на зло» [51].

У спілкуванні з такими дітьми потрібно: зважати на їхні особливості, бути спокійним, доброзичливим, але вимогливим ставленням формувати стриманість. При навчанні враховувати те, що такій дитині легше буде відповідати усно, ніж писати все що їй відомо з цього питання. Холерикам важко займатися однотипною діяльністю. Тому вони просто не зможуть виконати письмову роботу на високому рівні. Пам'ятати, що чим довше триває робота (диктант, контрольна тощо), тим більше холерик зробить помилок [57].

Перевірку домашнього завдання також можна починати з холериків, вони навряд розгубляться. Також холерики не відчують ніяких труднощів від неочікуваних поточних запитань. У опрацюванні нової теми можете сміливо покладатися на їхню активність, якщо зможете заохотити та зацікавити їх. Проте, холерики як швидко запам'ятовують інформацію, так же швидко і забувають її.

У дітей флегматичного типу темпераменту [6]: почуття важко збуджувані, проте тривалі і стійкі; флегматик повільний, неохоче спілкується, часто нехтує тим, що вимагає швидкості, зайвих рухів; уникає доручень, але отримавши їх, виконує бажання, хоч і не поспішаючи, дотримується порядку, організованості; ухиляється від конфліктів, його важко образити, але, вступивши в конфлікт, глибоко переживає, хоч зовні не демонструє цього.

За сприятливих виховних умов такі діти виростають вдумливими, слухняними, організованими, добре сприймають зауваження дорослих, виправляють помилки; за несприятливих – лінивими, байдужими, апатичними, пасивними.

У спілкуванні з такими дітьми потрібно [57]: щоб посилити активність флегматиків, їх слід залучати до ігор, спорту; надати доручення, які в першу чергу потребують відповідальності та чесності. Тоді учень буде відчувати себе потрібним у колективі; враховувати, що такій дитині краще дати не обмежену часом письмову відповідь, ніж викликати відповідати усно. У цьому випадку

флегматик може почати з «іншого кінця» питання та його відповідь займе величезну кількість часу; враховувати, що високий темп ставлення запитань збиває з толку таку дитину; враховувати, що для флегматика немає нічого більш складнішого, як виконання завдань на відведений час. Однак саме такі учні можуть працювати дуже довго без суттєвих помилок та стомлення. Не слід активно запитувати таку дитину під час пояснення нової теми. Їй, як нікому іншому потрібен час у оволодінні інформацією, але отриманні знання зберігаються в пам'яті флегматика надовго. Враховувати, що ситуації у яких потрібно розподілити увагу або переключення її з одного виду діяльності на другий, флегматик переносить дуже важко.

Діти з меланхолічним типом темпераменту дуже чутливі, часто мають поганий настрій. Вони керуються емоціями, які роблять вразливими, викликають страх та тривожність. Меланхоліки не впевнені в своїх силах, відповідно нерішучі та невпевнені в собі. Такі діти сором'язливі, малоактивні, їм важко пристосовуватися до нових незнайомих ситуацій. Під час діяльності меланхоліки швидко втомлюються, працюють переважно на самоті, а в роботі з дітьми скаржаться на них; дуже чутливі до образ.

Вчителю у роботі з такими дітьми потрібно [6]: підтримка це основа спілкування. У взаємодії ні у якому разі не робити акцент на її помилках. Різде зауваження від вчителя може викликати великі труднощі під час наступної роботи на уроці. Такій дитині буде достатньо й вашого погляду. Доручити дитині якусь корисну та важливу справу в класі. Меланхоліку просто необхідно відчувати себе потрібним у класі. Враховувати, емоції дитини. Якщо меланхолік за щось переживає, він не зможе дати повну відповідь на запитання, навіть якщо знає матеріал досконально. Тому має сенс запитати у такого учня, чи згоден він з отриманою оцінкою, або бажає прездати її протягом дня. Враховувати, що меланхоліки побоюються труднощів, будучи невпевненими у своїх силах, вони губляться при опитуванні, виконанні контрольних робіт, хоч мають знання. Тому можливо має сенс залікові відповіді приймати у таких дітей в індивідуальній формі. При опануванні

нової теми такі діти сидять мовчки, їм краще слухати, а дома ще раз самим прочитати, вивчити матеріал. Тільки тоді вони будуть впевнені у своїй відповіді, а отриманні знання залишаться у них надовго. Перевірку домашнього завдання не слід починати з меланхоліків, вони легко можуть розгубитися. Краще надати їм декілька хвилин для підготовки. Враховувати, що такі дітей дуже відволікає шум, та будь-яка неспокійна обстановка. Враховувати, що таких дітей особливо лякають: серйозні самостійні роботи, на які відведено певний час; неочікувані запитання, потребує негайної відповіді. Відповідь такої дитини не в якому разі не слід критикувати. Тому що меланхолік сприймає це дуже близько та весь день буде переживати з цього приводу.

У природі ніколи не зустрічається «чистого» типу темпераменту, але один-два з них є акцентованими у кожної дитини. Слід врахувати ці особливості у своїй роботі, кожному педагогу правильно роздавати завдання та опиратися на сильні сторони. Це забезпечить ефективність навчання та виховання кожного учня, що реалізує взаємодію в цьому аспекті [40].

Розкриємо аспект взаємодії «школа-сім'я». Батьки є учасниками освітнього процесу, вони не можуть бути лише спостерігачами, усвідомлено чи ні впливають на навчання в школі. Співпраця з батьками трактується як «соціально-педагогічне партнерство» [31].

Соціально-педагогічне партнерство - це окрема форма соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами, що розгортається на засадах визначальної ролі навчального закладу в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Таке партнерство включає в себе сім'ю, педагогів, адміністрацію навчального закладу [64].

Метою соціально-педагогічного партнерства є інтеграція батьків у педагогічний процес шляхом створення необхідних і достатніх умов для залучення сім'ї до супроводу дитини у навчально-виховному процесі [59].

Завданнями партнерства при цьому постають:

- встановлення партнерських відносин з сім'ями учнів;

- визначення ціннісних орієнтирів спільної діяльності та шляхів їх досягнення;
- залучення батьків до організації освітнього процесу та управління життєдіяльністю школи;
- науково-методичний та інформаційний супровід психолого-педагогічного навчання батьків з метою підвищення їхньої компетентності;
- проведення діагностичних досліджень з метою визначення освітніх запитів й задоволення освітніх потреб батьків та учнів.

Основні вимоги та правила організації партнерства школи і сім'ї [48]:

- соціально-педагогічне партнерство педагогів і батьків, які об'єднали свої зусилля для досягнення спільної мети - формування морально-духовної, життєвокомпетентної особистості, яка успішно самореалізується у соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал;
- єдність дій педагогів і батьків як основних суб'єктів навчально-виховного процесу;
- зміцнення й розвиток контактів між педагогами і батьками щодо вивчення психології дитини та її поведінки;
- постійний діалог як форма відносин між педагогами і батьками, основою якої є свідоме прийняття шкільних вимог і правил батьками, а також поважливе ставлення педагогів до думок і пропозицій батьків;
- гуманізація міжособистісних відносин, попередження конфліктних ситуацій та оптимізація взаємин між основними суб'єктами навчально-виховного процесу - педагогами і батьками, в основі яких – толерантність, розуміння, співучасть, відкритість, добровільність, здатність до взаємодії;
- постійне, різнобічне і глибоке вивчення сім'ї;
- системна організація навчання батьків, підвищення рівня їхніх психолого-педагогічних знань і компетентності, урізноманітнення форм і методів педагогічної просвіти.

Основні умови успішної організації партнерства школи і сім'ї [45]:

1. Об'єктивні (тип навчального закладу, місце знаходження навчального закладу, кількість та контингент учнів, батьків тощо).
2. Суб'єктивні (соціально-психологічні):
 - зміна цільових установок діяльності школи в роботі з сім'єю;
 - організація соціально-педагогічної просвітницької роботи школи з сім'ями;
 - підготовка педагогів до здійснення діяльності в формі соціально-педагогічного партнерства з сім'ями;
 - формування мотиваційної готовності педагогів, сімей до процесу взаємодії в формі соціально-педагогічного партнерства.

Основним формою співпраці з батьками є діалог, з активною участю у спілкуванні обох сторін. Реалізується через [6]:

- формальне й неформальне спілкування;
- батьківські збори;
- індивідуальні зустрічі з батьками;
- інші форми спілкування з батьками;
- батьківська кімната.

Зазвичай виділяють формальне й неформальне спілкування: спілкування з окремими батьками і з групою батьків.

Неформальне спілкування відбувається здебільшого у випадках, коли вчитель зайнятий іншими справами. Важливим для усіх форм спілкування є активне слухання. Оскільки під час неформального спілкування вчитель не завжди має час і можливість приділити цьому належну увагу, тоді він чи вона може запропонувати окрему зустріч і спілкування набуває формального характеру: «Я бачу, що у вас є багато запитань щодо навчання Андрійка, а у мене зараз мало часу. Пропоную домовитися про зустріч в інший зручний для вас час.»

НУШ пропонує поради, що акцентують увагу на важливих моментах спілкування з батьками [35]:

1. Слухайте уважно. Дайте це зрозуміти, зосередивши свою увагу на іншій людині й дивлячись на неї. Будьте уважними, намагайтесь не відволікатися, у тому числі й на власні думки.
2. Давайте короткі стимулюючі відповіді (кивання, відповіді на кшталт: «О, так?», «А потім?»), переконайтесь, що ваш співрозмовник бачить, що ви слухаєте його уважно й готові продовжити спілкування з ним. Не переривайте співрозмовника – дайте йому можливість закінчити речення.
3. Ставте відкриті запитання, які дадуть співрозмовнику змогу глибше зрозуміти суть проблеми. Наприклад: «Що ви маєте на увазі?», «Не могли б ви навести приклад?» або «Чи не хочете ви розповісти про це більше?»
4. Майте на увазі, що інша людина має свої відчуття і думки. Не нав'язуйте свої ідеї, думки, відчуття, поради.
5. Проявляйте співчуття не лише словами, а й поведінкою.
6. Намагайтесь зрозуміти почуття і думки співрозмовника. Звертайте увагу на міміку, яка супроводжує розмову, наприклад, вираз обличчя. Звертайте увагу на манеру розмовляти – інтонацію, силу голосу тощо.
7. Слухайте не лише слова, а й почуття, які ховаються за ними.
8. Наприкінці розмови підсумуйте своїми словами те, що інші хотіли донести до вас.
9. Активне слухання потребує достатньо часу – тому сплануйте цей час заздалегідь.

Основною формою спілкування залишаються батьківські збори. Батьківські збори, як і будь-які інші збори, що проводяться у школі, (загальні збори працівників, методичні ради та ін.), відображають культуру організації.

Численні джерела з організаційного менеджменту зазначають, що працівники будь-якої організації можуть тратити майже половину свого робочого часу (старший персонал ще більше), беручи участь у зборах (відвідуючи, проводячи, здійснюючи підготовку). Саме тому важливо зрозуміти основні стратегічні моменти у проведенні зборів, щоб учасники залишалися задоволеними як від процесу, так і від результатів, а самі збори

спряли розвитку культури співробітництва. Плануючи збори, важливо розуміти їх мету – тобто, дати відповідь на запитання: «Для чого ми зібралися?» Зазвичай, люди збираються з багатьох причин [20, с. 139]: прийняття рішень, планування, вирішення проблем, оцінка виконання, розвиток команди, інформування, святкування досягнень, навчання.

Відповівши на запитання «Для чого ми збираємося?», важливо також окреслити очікувані результати, які ви бажаєте досягнути. При формулюванні очікуваних результатів потрібно пам'ятати, що вони мають бути короткими і конкретними твердженнями, які можна виміряти.

Наприклад: Ми сподіваємося, що у вашому навчальному закладі вже відбулися батьківські збори, на яких батьки були поінформовані про пілотне впровадження проекту Державного стандарту початкової школи і дали свою згоду. Тому темою перших батьківських зборів може бути така: «Залучення батьків до освітнього процесу». Отже, нашими очікуваними результатами є:

1. З'ясування очікувань батьків щодо їхньої можливої участі в освітньому процесі.
2. Ознайомлення батьків із можливими способами їх залучення до освітнього процесу (організація освітнього середовища, планування навчальних матеріалів, участь у проведенні навчальних занять тощо).
3. Отримання згоди від окремих батьків щодо їхньої участі в освітньому процесі.
4. Визначення теми, часу і місця проведення наступних батьківських зборів.

На відміну від батьківських зборів, регулярні індивідуальні зустрічі з батьками є практикою, що не так часто використовується у навчальних закладах, хоча вона є надзвичайно важливою у процесі спілкування з батьками.

Першу зустріч з батьками потрібно провести ще до початку навчального року. Мета цієї зустрічі – знайомство. Під час цієї зустрічі вчитель

зустрічається з дитиною, її батьками, дізнається про очікування батьків щодо навчання своєї дитини та починає встановлювати відкриті, дружні стосунки.

Зазвичай, індивідуальні зустрічі з батьками відбуваються двічі на рік – на початку та наприкінці навчального року і враховують такі важливі питання, як підготовка, розташування, зміст і результати.

Залучаючи батьків до освітнього процесу, вчителі мають розуміти переваги такої співпраці для усіх: учнів, батьків і вчителів.

Переваги для вчителя:

- Отримання від батьків додаткової інформації про дітей.
- Надання батьками допомоги в організації освітнього середовища, виготовленні навчальних матеріалів.
- Надання допомоги батьками у проведенні окремих навчальних занять – проведення екскурсії, під час проектної діяльності.
- Участь батьків у навчальному процесі збільшує їхню повагу до роботи вчителя.

Наведемо приклад практичного досвіду [50]:

Група вчителів вирішила відсвяткувати сотий день шкільного року особливим способом. Діти були в захопленні від цифри 100 і говорили про свій стоденний досвід перебування у школі. Батьки також поставилися з ентузіазмом до ідеї відсвяткувати сотий день шкільного життя з усією школою. Група батьків-активістів придумала низку занять для дітей, учителів та інших батьків, які можна провести в цей день. Кожна дитина принесла у цей день до школи, щоб показати усім 100 предметів одного виду – наприклад, 100 квасолин, камінців, паперових вирізок, рисових зернят або значків. Батьки й діти виявилися дуже вигадливими, придумуючи колекції зі ста предметів. Батьки з дітьми випікали різну випічку із цифрою 100 і ділилися нею у класі. Упродовж дня діти спільно з батьками вирішували математичні завдання, в яких фігурувала цифра 100.

На успішність досягнення освітніх цілей впливає рівень взаємодії вчителів як колег, носіїв педагогічного досвіду. Сприятлива морально-

психологічна атмосфера - ознака творчої співпраці, згуртованості, довіри, взаємодопомоги, бажання досягти високих результатів праці. Регулювання відносин в педагогічному колективі сприяють такі педагогічні поради [57]:

- Піклування про єдність педагогічних поглядів та дій вчителів щодо навчання і виховання школярів, протидія антипедагогічним методам.
- Розвиток корпоративної культури в колективі.
- Створення атмосфери творчого пошуку, піклування про загальний імідж навчального закладу.
- Повага до традицій педагогічного колективу, збагачення його життя власними здобутками.
- Обмін педагогічним досвідом, творчими знахідками.
- Надання безкорисної допомоги молодшим вчителям.
- Дотримання етикету в спілкуванні з колегами.

Отже, педагогіку партнерства, умовно говорячи, можна поділи на аспекти взаємодії – батьки, учні, колеги; ефективність в яких гарантує успіх роботи в Новій українській школі.

2.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства в Новій українській школі

Реалізація організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в контексті НУШ передбачає в своїй концептуальній основі орієнтацію на учня та його становлення як суб'єкта взаємодії, що сприяє розвитку таких якостей, як працьовитість, ініціативність, автономність, довіра, вміння вчитися, участь у виробленні спільних правил, розвиток і підтримка дружніх стосунків, співпраця, повага до однолітків і вчителів, відповідальність та успішність [65].

З метою створення такого мікроклімату в Новій українській школі вчитель повинен враховувати в своїй професійній діяльності організаційно-

педагогічні умови педагогіки партнерства, які реалізуються через відповідні форми, методи та прийоми, які повинні мати інтегрований характер.

Перед тим як перейти до конкретних форм та методів, вважаємо за доцільне виокремити організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства як гаранту успішної взаємодії всіх учасників освітнього процесу в початковій школі:

1. Зменшення кількості пояснювальних методів навчання, та заміна їх на методи, що базуються на інтерактивній, особистісно-зорієнтованій, розвивальній основі.
2. Організація роботи в малих групах, склад яких є динамічним, постійно змінюваним.
3. В ногу з часом. Враховувати інноваційність в цілому або окремі її елементи.
4. Впровадження ігрових форм як необхідної складової учнівського розуміння.
5. Врахування індивідуальних та вікових особливостей учня, що має диференційований контент, що в свою чергу задовольнятиме освітні потреби учня, зробить процес набуття знань необхідністю для школяра.
6. Доцільне використання простору класу. Залежно від мети заняття і застосовуваних методів, можемо створювати потрібні зони, по-різному розставляти парти або взагалі прибирати столи.

Детально розглянемо кожен з запропонованих нами організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства початкової школи.

Першою організаційно-педагогічною умовою є **зменшення кількості пояснювальних методів навчання, та заміна їх на методи, що базуються на інтерактивній, особистісно-зорієнтованій, розвивальній основі.**

Ця організаційно-педагогічна умова педагогіки партнерства передбачає використання вчителем різноманітних методів навчання, що базуються на активній взаємодії учнів, їх залучення в процес навчання як ініціаторів, організаторів.

Використання педагогом методів не може бути випадковим. Вони обираються, враховуючи велику кількість факторів, що характеризують учнівський колектив саме даного класу. Не можна знайти один універсальний метод, що матиме високий рівень ефективності у всіх класах, враховуючи їх особливості, спільні та відмінні риси. Кожен учнівський колектив має різні рівні згуртованості, мотивації учіння, рівень підготовленості до школи учнів, не говорячи про вікові особливості. Ще не можливо відкидати кількість та складність навчального матеріалу.

Звернемося до висновків Підласого І., який, аналізуючи технології навчання, виділив методи, які краще від інших задовольнятимуть вимоги технологій [72, с. 286], що представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Класифікація методів за технологічною спрямованістю

Продуктивна технологія	Технологія співробітництва	Поблажлива технологія
<i>Основні</i>	<i>Основні</i>	<i>Основні</i>
Пояснення Інструктаж Робота з книгою Вправи Тестування	Бесіди Обговорення Дискусія Пізнавальна гра Методи програмованого навчання Практичний метод Навчальний контроль	Розповідь Дискусія Диспут Гра Відеометод Спостереження
<i>Допоміжні</i>	<i>Допоміжні</i>	<i>Допоміжні</i>
Лекція Демонстрація Ілюстрація Відеометод	Ілюстрація Демонстрація Робота з книгою	Ситуаційний метод Нетрадиційні методи

Така класифікація є цінною для нас у зв'язку з чітким виділенням методів, які є притаманними для педагогіки партнерства.

Основним методом співробітництва є навчальний діалог. Такого висновку ми дійшли, узагальнюючи роботу Підласого І. Бесіди, обговорення,

дискусія, пізнавальна гра є нічим іншим як навчальний діалог різного способу взаємодії та рівня складності.

Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує спілкування, уміння домовитися, вступити у діалог. Саме наявність та ступінь якості діалогу свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу.

Звичайно, і в педагогіці співробітництва педагог може використовувати відеометод, нетрадиційні методи, лекцію, інші методи, які не відносяться до даної технології, проте якщо метод, обраний ним, містить діалогічність, то можна покладатися на думку, що не будуть втрачені основи співробітницької діяльності. В іншому випадку педагог повинен бути готовий до погіршення результатів, і технологія в нього вийде іншою.

Завдання оптимізації методів формулюється однозначно: у наявних умовах з багатьох методів необхідно виділяти ті, що забезпечують необхідну продуктивність навчання за заданими критеріями [72, с. 287].

Потрібно не упустити, що відчутні результати на шляху практичної перебудови уроку досягаються за умови впровадження та використання комплексу методів, а не окремого методу. Відокремлені, вирвані із системи методи, прийоми дають одноразовий ефект. Отже, йдеться про систему методів, які є взаємодоповнюючими та які кожен педагог вибирає відповідно до своїх можливостей, творчого кредо, запитів учнів. У такому випадку є сенс говорити про інтегрованість та інтерактивність побудови освітнього процесу через методи навчання як методів взаємодії. Основна вимога – високий кінцевий результат. Звичайно, щоб викладач мав змогу вільно творити свою систему на засадах оновленої педагогіки, йому потрібно ознайомитися з організаційно-педагогічними умовами педагогіки партнерства та здійснювати викладання відповідно до цього [72, с. 196].

Кожен педагог сильний своїми методами навчання та вважає їх найефективнішими. Однозначного інструментарію не існує, проте існує індивідуальний, за яким і можна характеризувати педагогічну майстерність

вчителя, його індивідуальний стиль викладання певного рівня ефективності [66].

Розглянемо наступну організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства – *організація роботи в малих групах, склад яких є динамічним, постійно змінюваним.*

Суть «ефективної» педагогіки партнерства полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної співпраці всіх школярів, тому необхідними є колективне, групове, індивідуальне навчання - навчання у взаємодії.

Говорячи про форми організації навчання в контексті співробітництва, форми виступають не просто зовнішнім вираженням взаємодії вчителя з учнями в усталеному режимі та порядку, дане поняття набуває більш чіткого окреслення з акцентом суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Педагогіка партнерства не відкидає традиційний розподіл на індивідуальну, групову та колективну форми навчання, але передбачається подальший перерозподіл колективної на колективно-групову роботу (така, що передбачає два етапи: 1 – групову роботу; 2 – колективна), колективна творча робота; групову в свою чергу поділяється на роботу в мікрогрупах, роботу в змінних групах, ігрову діяльність на основі груп [10].

Групову навчальну діяльність — це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Спільна мета, в свою чергу, є одною з основних особливостей педагогіки партнерства, тому було виокремлено цю організаційно-педагогічну умову.

За такої організації вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Таке навчання відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною за певними ознаками, може бути постійною і мобільною.

Це можуть бути малі групи взаємодії: робота в парах, робота в трійках, $2+2=4$, вісімки, карусель, акваріум тощо.

Важливо зазначити, що помилково було б зводити партнерство до виключно групової роботи. Воно може бути присутнім і в колективній спільній діяльності (під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми), круглого столу. І навпаки: групова робота не обов'язково є ознакою співробітництва. У цьому помилка багатьох педагогів-практиків. Вони ділять дітей на групи, часто для розв'язання репродуктивних завдань, і думають, що організують співробітництво. Потім скаржаться, що це віднімає зайвий час на уроці, а результату не дає [55].

Звернемо увагу на таку організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства - ***впровадження ігрових форм як необхідної складової учнівського розуміння.***

Навчатись, граючись – основна ідея Ш.О. Амонашвілі. Ввести дитину в світ пізнання через гру несе в собі багато позитивного: завдання подаються в доступній формі, збільшується вмотивованість дитини та інтерес, діти активно контактують один з одним.

Ігрова діяльність може бути як фронтальна форма організації навчання так і на основі груп. Перевагою ігри на основі груп є вирішення таких завдань: зниження рівня суперництва, розвиток критичного мислення, сприяння самовираження та формування почуття належності до спільноти. Можна також гру організувати в групах, які пізніше об'єднуються разом. Це найбільш альтернативний варіант, що вміщує позитивні сторони цих організаційних форм.

Для навчання через гру існують дидактичні ігри. Їх перелік великий, але можна стверджувати, що майже кожна з них передбачає взаємодію учасників гри, що є сприятливим для реалізації педагогіки партнерства.

Доцільно зазначити ще одну організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства - ***врахування індивідуальних та вікових особливостей учня, що***

має диференційований контент, що в свою чергу задовольнятиме освітні потреби учня, зробить процес набуття знань необхідністю для школяра.

Кожна дитина має свої індивідуальні особливості, які сформувалися в міру віку, характеру, темпераменту. Для того, щоб дитина стала активним учасником співпраці не можна обійтися без врахування цих індивідуальних особливостей.

Досвідчений вчитель під час підбору методів, форм та прийомів враховує особливості учнів свого класу, без цього не може створитися атмосфера ефективної взаємодії, рівноправного двостороннього діалогу.

В сучасній педагогічній літературі часто вживається поняття «диференціація», тобто розрізнення за особливостями учнівського колективу для максимальної результативності в освітній діяльності. Це підбір обсягу навчального матеріалу, чи способу його подачі для кращого розуміння учнями.

В межах педагогіки партнерства диференціація, на нашу думку, повинна розглядатися з такої точки зору, що в освітньому процесі всі учасники є різними, і це не є поганим критерієм. Головне, знайти правильний підхід, який даватиме оптимальний результат взаємодії.

Доцільне використання простору класу – ще одна організаційно-педагогічна умова педагогіки партнерства.

Першочергово зазначимо, що використання простору класу залежить від форм навчання, які використовує в своїй діяльності вчитель.

В свою чергу для ефективною реалізації даних форм навчання в Новій українській школі передбачено реформи не лише в освітньому процесі, а й в інтер'єрі шкільних класів.

Ці форми навчання передбачають роботу в парах або групах (4-5), а тому діти повинні мати змогу власними силами пересувати стільці та парти, швидко складати і розкладати їх, рухати у потрібному для них напрямі.

Під час використання групової чи колективної форм навчання можна запропонувати різні схеми розміщення парт на уроках (Додаток А) [48].

Кожна схема розміщення учнів у класі дає можливість для здобувачів знань активно взаємодіяти між собою, міняти партнерів у різних видах роботи, що відповідає суті поняття «педагогіка партнерства», тому нами було виокремлено цю організаційно-педагогічну умову педагогіки партнерства.

Враховування інноваційності в цілому або окремі її елементи – кінцева організаційно-педагогічна умова педагогіки партнерства.

Ця організаційно-педагогічна умова педагогіки партнерства несе в собі твердження, інноваційність не передбачає лише використання інноваційних технологій навчання. Інноваційність сприймається як психологічне та педагогічне новоутворення, що впливає на мислення вчителя, учнів, батьків.

Мислити по-новому, сучасно, сприймати учнів, батьків як спільників, соратників, мати спільну мету та досягати її разом – основний девіз цієї умови реалізації партнерства.

Звичайно, інноваційність з педагогічної точки зору розглядається як впровадження та використання інноваційних технологій навчання.

Це передбачає звернення до рекомендацій Нової української школи, за ними окремим аспектом реалізації педагогіки партнерства як основи оновлення є *використання конструкторів LEGO та методики «Шість цеглинок»* [18].

Пізнавати, вивчати та розуміти світ навколо через гру та дію на власному досвіді набагато цікавіше, ніж просто отримувати теоретичну інформацію про нього. Важливими елементами навчання є «що» діти вивчають і «де» це вони роблять, проте у навчанні через гру є ключовим «як» вони навчаються, яким чином набувають нові знання та у який спосіб розвивають уміння [32].

Акцентуючи увагу саме на реалізації педагогіки партнерства, можна виокремити те, що у посібнику в розділі «Умовні позначення» зазначено, що є такі форми роботи (рис. 2.1.):



Рис.2.1 - Фрагмент з посібника «Гра по-новому, навчання по-іншому»

Всі вище зазначені види роботи передбачають спільну роботу як у всього класу так і окремих його частин, що в свою чергу дає змогу стверджувати про те, що дана технологія сприяє згуртованості класу, створенні колективу.

Оновлення відбувається також через особливу форму реалізації партнерства **ранкову зустріч**. Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня учнів класу з педагогом. Сидячи в колі один проти одного, кожна дитина вдумливо і поважно вітається з іншими дітьми, після чого впродовж короткого часу ділиться власним досвідом зі своїми товаришами, які з повагою слухають її, ставлять свої запитання та коментують. Після цього вся група бере участь у короткій груповій вправі, спрямованій на розвиток академічних навичок, почуття команди та відчуття єдності, що і передбачає педагогіка партнерства. Ранкова зустріч закінчується обміном щоденними новинами, які зазвичай готує педагог, щоб представити навчальні завдання дня [57].

Педагоги визнають особливу роль ранкової зустрічі в житті дітей і присвячують 15–25 хвилин напочатку дня, аби створити позитивну атмосферу в учнівському колективі на весь навчальний день у школі.

Виділено **чотири основні компоненти ранкової зустрічі** [50]:

1) Вітання. Учні разом із вчителем (асистентом учителя, якщо він є) розміщуються в колі. Усі діти вітаються, і це забезпечує розуміння, що вони є важливими членами групи. Всі звертаються один до одного на ім'я, що

допомагає створити атмосферу дружби та приналежності до групи. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для наступного елемента зустрічі.

2) **Групове заняття.** Розпочинається після спокійного обмірковування інформації. У класі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Ігри та заняття, позбавлені елементів суперництва, кооперативні за суттю, враховують індивідуальний рівень розвитку певних навичок дітей. Такі групові заняття, здебільшого, пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається в класі.

3) **Обмін інформацією.** Учні висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають змогу навчатися впевнено говорити й слухати. Кожна дитина може поставити запитання чи прокоментувати, а учень, який повідомляє інформацію, відповідає на запитання та коментарі товаришів.

4) **Щоденні новини.** Це коментування письмового оголошення, яке щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове оголошення налаштовує учнів на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обмірковувати події та навчання попередніх днів.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами [31].

Отже, окреслені організаційно-педагогічні умови є запорукою ефективної реалізації педагогіки партнерства, проте їх оптимальний результат можливий лише в комплексі та вмінні доцільного комбінування в певних педагогічних ситуаціях окремого учнівського колективу як живого динамічного організму.

2.3. Сучасний стан досліджуваної проблеми в освітньому процесі початкової школи

В основу концепції Нової української школи покладено передові педагогічні ідеї, зокрема, з яких можна виділити педагогіку партнерства, адже саме вона передбачає перебудову діяльності всіх учасників освітнього процесу на якісно новому рівні.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів), що базується на принципах: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [31].

Питання партнерства сім'ї і школи у вихованні дітей є суперечливим та багатоаспектним. В першу чергу це зумовлено складною структурою взаємовідносин, з чого випливає розподіл та виконання освітніх ролей, обов'язків, завдань.

При цьому, аналіз шкільної практики засвідчує, що успішність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи в аспектах педагогічної взаємодії «вчитель-учень-сім'я» є запорукою довіри до освіти, відкритості шкіл, поваги до кожної людини.

У процесі розгляду проблем педагогіки партнерства передбачається практична робота з мікрогрупами, у ході якої аналізуються основи педагогічної етики і розробляються нормативні моделі відносин за такими напрямками, як «вчитель — учень», «вчитель — батьки», «вчитель — колеги», «вчитель — адміністрація», «вчитель — професійна діяльність».

У системі відносин «вчитель — учні» виділені такі норми, як повага до думки школярів і до їхніх оригінальних думок і почуттів; любов до дітей,

уважне ставлення до кожної дитини; справедливість в оцінці знань і поведінки й інші.

У діаді «учитель — батьки» значимими виявилися такі правила: цікавтеся і цінуйте думку батьків; схвалюйте успіхи родини у вихованні дітей; довіряйте батькам; ставтеся завжди з повагою до дітей і батьків; розглядайте батьків як соратників у педагогічному процесі.

Відносини «учитель — колеги» можуть будуватися на основі наступних правил: висока оцінка достоїнств учителя, його професійних досягнень; опора на професійне співробітництво; повага права на своєрідність; підтримка ділових і доброзичливих відносин.

Деякі позиції, важливі в системі відносин «учитель — адміністрація»: підтримка демократичного стилю життя школи; установлення гарних взаємин; інтерес до особистості керівника; опора на стабільність роботи педагогічного колективу; зацікавлене ставлення до критичних висловлювань.

У результаті можна виділити наступні ціннісні орієнтації: творчий підхід до виконання професійних обов'язків; орієнтація на власний успіх, здатність дивуватися і дивувати; пунктуальність у будь-якій справі, постійна самоосвіта; прагнення до високої якості результатів роботи; відповідальність за досягнення педагогічних цілей; єдність слова і справи; емоційне наповнення професійної сфери.

В основі дослідження проблеми реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи ми опиралися на ключові ідеї педагогіки партнерства, враховуючи всі аспекти її взаємодії. Зокрема, предметом нашого розгляду стали взаємовідносини «вчитель-учень», «учень-учні», «школа-сім'я».

Таким чином, метою нашого експериментального дослідження є перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Важливо зазначити, що під словосполученням «ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства» не можна

виокремити один конкретний показник, адже це інтегроване поняття, під яким слід розуміти і рівень сформованості соціальних навичок, згуртованості, емоційного клімату колективу та, що ще більш важливо, це стосується не тільки учнівського колективу, а всіх учасників освітнього процесу загалом. В цьому полягала складність педагогічного експерименту, тому що ми як дослідники не могли виокремити одну рису чи якість як показник результативності педагогіки партнерства. З вище сказаного випливає, що педагогіка партнерства не може описуватися лише окремими характеристиками, в чому і полягає ускладнення означення та опредметнення результатів реалізації педагогіки партнерства. У нашому дослідженні результативність педагогіки партнерства ми представимо під умовним поняттям «згуртованість учасників освітнього простору», але акцентуємо увагу, що таке означення не передбачає абстрагування від інших характеристик педагогіки партнерства, а лише окреслює направленість всіх учасників освітнього процесу на спільну мету, що є основною характеристикою взаємодії.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Рівненської загальноосвітньої школи № 28 протягом 2019-2020 навчального року.

В дослідженні взяли участь учні другого класу (26 учнів 2-А класу та 27 учнів 2-Б класу), 23 вчителі та 54 батьків. Експериментальний та контрольний класи були підібрані приблизно з однаковим складом учнів, рівнем навчальних досягнень.

Дослідження проводилося в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному рівні ми проводили діагностику рівня згуртованості учасників освітнього простору за аспектами взаємодії «вчитель-учні», «учень-учні», «вчитель-батьки» у контрольній та експериментальній групах. Діагностичний комплекс був однаковий для обох груп.

На формувальному етапі робота проводилась лише з експериментальною групою. Організація діяльності також була розподілена на

аспекти взаємодії «вчитель-учні», «учень-учні», «вчитель-батьки»; перші два аспекти взаємодії було згруповано та було описано методи та форми, які найбільш ефективно впливають на реалізацію організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи; в аспекті взаємодії «вчитель-батьки» було проведено тренінг та дистанційні форми організації співпраці.

Сутність контрольного етапу дослідження полягала в порівнянні рівнів сформованості згуртованості всіх учасників освітнього процесу у експериментальній та контрольній групах. Діагностика проводилась за тими ж методиками, що і на констатувальному етапі.

Для чіткого окреслення та узагальнення результатів нашого дослідження нами було сформовано рівні та критерії, які покладено в основу діагностичної складової роботи, а саме виявлення ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Враховуючи сутність понять «педагогіка партнерства», «педагогічна взаємодія» та їх характеристики, ми виокремили критерії сформованості досліджуваного явища: рівність у спілкуванні (взаємоповага до особистості учасників освітнього процесу; діалектичний принцип процесу спілкування) та партнерство у спільній діяльності (співпраця на демократичних основах взаємодії, мотивація до успіху).

Відповідно до визначених критеріїв, ми виокремили 3 рівні сформованості педагогічної взаємодії: високий, середній та низький, які стали основою для проведення діагностичних методик з виявлення рівнів сформованості згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи.

У класі з високим рівнем згуртованості учасників освітнього процесу панують дружні та доброзичливі взаємовідносини та присутній постійний позитивний мажорний мікроклімат. Діти радіють успіхам один одного, присутні взаємодопомога та взаємопідтримка, учні мають стійку мотивацію до успіху, захоплені самим процесом навчання; весь клас – це актив; педагог

постійно перебуває у взаємодії з учнями та є беззаперечним авторитетом та наставником, співником у спільній меті; всі проблеми класу вирішуються творчо, колективними зусиллями учнів та вчителя, який зберігає рольову дистанцію, але дотримується дружньої взаємодії у стосунках.

Для середнього рівня згуртованості учасників освітнього процесу характерно учні класу комфортно почуваються серед однокласників; переважає позитивний мікроклімат класу; у класі присутній розподіл на малі групи за інтересами, рівнями шкільної успішності; відбувається залучення активістів до керівництва колективом, тобто актив не лише підтримує вимоги педагога, а й сам ставить їх перед членами колективу; мотиваційний полюс виражений помірно; педагог враховує думку колективу, проте у прийнятті рішень спирається на думку активістів. Якщо активісти правильно розуміють потреби колективу, то вони стають надійними помічниками педагога;

Низький рівень згуртованості учасників освітнього процесу передбачає те, що учні класу мають напружені (інколи негативні емоційно) взаємовідносини у колективі; учні пасивні і безініціативні – і на уроках, і у спілкуванні; відсутній актив класу, чіткий розподіл на закриті мікрогрупи в класі та наявність учнів, які ні з ким з класу не спілкуються; виражена мотивація на невдачу; між вчителем та учнями відсутня взаємодія; педагог або сам безініціативний або навпаки, придушує будь-яку ініціативу учнів. Все це породжує антипатію між суб'єктами освітнього простору, нерозуміння один одного, відсутність підтримки та поваги, в окремих випадках це призводить до булінгу.

Описані показники узагальнимо у розподілі на аспекти взаємодії, адже це є необхідним у зв'язку зі специфікою дослідження, це представлено в табл.2.2.

Детальніше розглянемо виконану роботу на констатувальному етапі.

Діагностичний інструментарій педагогічного експерименту підбирався відповідно до визначених критеріїв і показників рівня сформованості педагогічної взаємодії. У ході дослідження використовувалися такі методи як:

бесіда, спостереження, опитування, тестування, аналіз учнівських робіт, порівняння, систематизація та узагальнення.

Таблиця 2.2

Критерії визначення рівнів та показників згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи.

Рівні	Аспекти взаємодії	Показники
Високий	«вчитель-учень»	<ul style="list-style-type: none"> - Переважає демократичний стиль керівництва. - Спілкування на основі дружнього ставлення. - Прояви поваги до особистості учня. - Суб'єкт – суб'єктні відносини, активна комунікація як основа. - Кожен учень учасник спілкування з своєю думкою. - Заохочення дитячої ініціативи. - Спілкування відбувається за моделлю «Союз».
	«учень-учні»	<ul style="list-style-type: none"> - Повага один до одного, високий рівень толерантності. - Згуртованість. - Активна взаємодія. - Присутні доброзичливість та емпатія. - Колектив взаємодіє як цілісний організм. - Наявність спільної мети діяльності та шляхи її досягнення. - Рівні права і обов'язки.
	«школа-сім'я»	<ul style="list-style-type: none"> - Активна взаємодія з батьками та залучення до освітньої діяльності. - Висока зацікавленість батьків. - Проінформованість в шкільному житті дитини батьками, як навчальному так і психологічному аспектах.
Середній	«вчитель-учень»	<ul style="list-style-type: none"> - Демократичний або ліберальний стиль керівництва; - Опора на актив класу. - Спілкування двостороннє, але без залучення всього класу.
	«учень-учні»	<ul style="list-style-type: none"> - Нестійка взаємодія учнів між собою.

Рівні	Аспекти взаємодії	Показники
		<ul style="list-style-type: none"> - Формально згуртовані, але розділені за інтересами, бажаннями тощо. - Мають спільну мету, але різні шляхи її досягнення. - Доброзичливі відносини.
	«школа-сім'я»	<ul style="list-style-type: none"> - Періодична участь батьків в житті дитини в школі. - Зацікавленість в навчальних досягненнях учня.
Низький	«вчитель-учень»	<ul style="list-style-type: none"> - Авторитарний стиль керівництва. - Суб'єкт – об'єктні відносини. - Спілкування розвивається за моделлю гіперрефлексивного чи диктаторського типу. - Взаємодія відсутня, одностороння спрямованість впливу. - В основі інформаційна сторона спілкування.
	«учень-учні»	<ul style="list-style-type: none"> - Відсутня або низька взаємодія учнів між собою. - Розподіл на групи. - Рівнодушність один до одного. - Можливі прояви агресії та наявність конфліктів.
	«школа-сім'я»	<ul style="list-style-type: none"> - Відсутня або низька зацікавленість батьків вихованням дитини в школі.

Проведена доослідницька діяльність з питання реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітній простір початкової школи включала спостереження за перепебігом освітнього процесу в школі, ознайомлення з планом роботи вчителя та ін.

Діагностування педагогічної взаємодії вчителя з учнями відбувалося за допомогою опитувальників визначення моделі педагогічного спілкування (Додаток Б) та домінуючого стилю керівництва (Додаток В).

З метою діагностування сформованості учнівського колекту, тобто аспекту «учень-учні», було проведено методичку визначення індексу групової згуртованості Сішора (Додаток Г) та соціометричний метод (Додаток Д).

Взаємодію з батьками досліджено за допомогою методики діагностики батьківського ставлення А.Я.Варга і В.В.Століна (Додаток Е).

Розглянемо виконану роботу за методиками блоку «вчитель-учні».

Представлено такі моделі педагогічного спілкування: модель дикторська, модель неконтактна, модель диференційованої уваги, модель гіпорекфлексивна, модель гіперекфлексивна, модель негнучкого реагування, модель авторитарна, модель активної взаємодії.

Опитувальник на визначення моделі педагогічного спілкування складається з 25 тверджень, які підтверджує чи відхиляє вчитель. Методика спрямована на діагностику стилів та моделей педагогічного спілкування, визначення сформованості позитивної установки та навичок діалогічної моделі комунікативної взаємодії педагога з учнями та діагностування розвитку вмінь розв'язання педагогічних задач педагогом.

Аналіз отриманих результатів на констатувальному етапі дослідження показує, що у вибірці 23 вчителі за «Опитувальником визначення моделі педагогічного спілкування» серед педагогів домінує модель педагогічного спілкування диференційованої (43% вчителів), Модель негнучкого реагування складає 22% респондентів, модель активної взаємодії 17% вчителів, дикторська – 9%, неконтактна – 9%. Позитивним є те, що серед опитаних педагогів початкової школи відсутні такі, що демонструють авторитарну та гіпорекфлексивну моделі педагогічного спілкування.

На констатувальному етапі експерименту експериментальної групи переважає модель диференційованої уваги, що чітко показано на рис.2.2. Це вказує на те, що педагоги мають нерівномірний розподіл взаємодії з учнями, одні учні отримують майже всю увагу вчителя, а інші залишаються в стороні.



Рис.2.2 - Результати діагностики педагогів Рівненської ЗОШ I-III ступенів №28 на констатувальному етапі дослідження

Опитувальник домінуючого стилю керівництва представлений у вигляді педагогічних ситуацій та варіантів їх перетворення в педагогічну задачу на розсуд педагога.

В інтерпретації результатів методики діагностується домінуючий стиль: демократичний стиль; схильність до авторитарного стилю; вираження ліберального стилю. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування вчителя.

Розгляньмо основні стилі керівництва, зосередивши увагу на стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках, і переконаймося, що ставлення вчителя детермінує його організаторську діяльність.

Виділяють авторитарний, демократичний, ліберальний стилі керівництва.

Техніка керування у кожного стилю своєрідна. Авторитарний учитель, самочинно визначаючи спрямованість діяльності групи, вказує, хто з ким повинен працювати, як мусить робити. Це придушує ініціативу учнів. Основні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких настанов звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекала від тебе

такого». Реакція на помилки — висміювання, різкі слова. Вчитель лаконічний, не терпить заперечень.

Якщо ми обираємо авторитарний стиль у взаємодії, то можемо розраховувати на предметний результат, проте психологічний клімат у процесі виконання справи не буде сприятливим: робота йде лише під контролем, немає відповідальності, гальмується становлення колективістських якостей, розвивається тривожність.

Педагог, що вибрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити всіх до активної участі в обговоренні роботи. Основні способи взаємодії: заохочення, порада, інформація, координація, що розвиває в учнів упевненість у собі, ініціативність. У цьому разі ми не можемо зразу розраховувати на високий предметний результат. Проте, оскільки формується почуття відповідальності, підвищується творчий тонус, поступово розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, то ми забезпечуємо стабільний результат у праці і закладаємо міцний фундамент розвитку особистості.

Ліберальний учитель прагне не втручатися в життя колективу, легко піддаючись часто-густо суперечливим впливам. Форми його роботи зовні нагадують демократичні, але через відсутність власної активності і зацікавленості, нечіткість програми і брак відповідальності у самого керівника робота йде на самоплив, виховний процес некерований. Результати праці значно нижчі.

Наше дослідження за вибіркою 23 вчителів показало такі результати: показало, що домінуючим стилем керівництва виступає демократичний (78%), тобто вчителі демонструють рівність у стосунках з учнями, прагнуть донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити всіх до активної участі в освітньому процесі.

Проаналізуємо результати дослідження на констатувальному етапі в аспекті «учень-учні».

З метою діагностування педагогічної взаємодії за визначеними критеріями, серед учнів було проведено методику визначення індексу групової згуртованості Сішора та соціометрію.

Опитувальник «Індекс групової згуртованості Сішора» допомагає визначити рівень згуртованості учнівського колективу, відношення до адміністрації школи, вчителів; ставлення до навчання в класі, бажання належати до даного учнівського колективу тощо.

За результатами дослідження ми визначали відповідний рівень згуртованості учнів, який співвідноситься з результатами методики наступним чином, а саме: 11,6 бали і вище відповідали показникам високого рівня прояву педагогічної взаємодії; 7-11,5 бали – середнього; і 0-6,9 балів– низького.

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

Таблиця 2.3

Кількісні результати вимірювання рівня згуртованості учнівського колективу за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора», у абсолютних величинах і %; констатувальний етап експерименту

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	8	30,8	9	33,4
Середній	13	50	14	51,8
Низький	5	19,2	4	14,8
Всього	26	100	27	100

Аналіз отриманих результатів показує, що як в експериментальних, так і контрольних групах домінує кількість учнів з середнім (50% і 51,8% учнів відповідно) та низьким (19,2% і 14,8%) рівнями згуртованості.

Отримані результати є наслідком низького рівня міжособистісних відносин, невміння контактувати один з одним, розподіляти навчальні ролі та

обов'язки, пасивність до пізнання нового, небажання висловлювати свою точку зору, приймати певні рішення, застосовувати набуті знання у нестандартних ситуаціях тощо.

Наступною методикою в дослідженні є соціометричний метод, запропонований американським психіатром Дж. Морено, що дозволяє дослідити міжособистісні емоційні зв'язки в групі.

Отримані результати оформимо для наглядності у вигляді соціограм (рис.2.3 та рис.2.4) та соціоматриць (Додаток Ж та Додаток З).

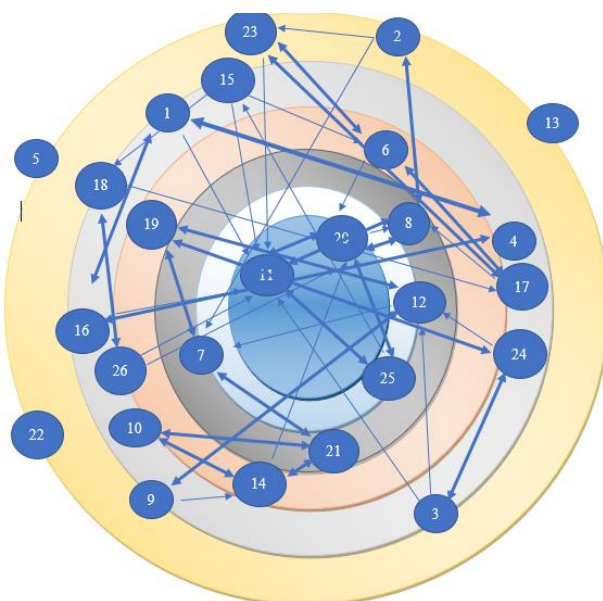


Рис. 2.3 - Соціограма експериментальної групи на констатувальному етапі

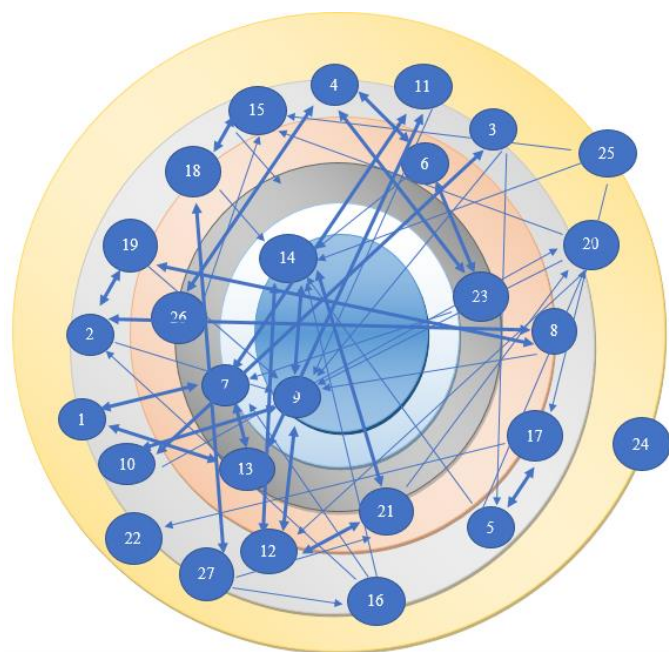


Рис. 2.4 - Соціограма експериментальної групи на констатувальному етапі

З соціограм можна прослідкувати: в контрольній групі отримано: визначено двох учнів, яких можна назвати лідерами класу; більшість становить 11 учнів (40,7% учнів класу); до групи «прийняті» відносяться 12 учнів (44,4%); «неприйняті» - двоє учнів (7,4%); в експериментальній групі: 2 лідери, 11 учнів становлять більшість (42,3% учнів класу), 10 учнів відносяться до «прийнятих» (38,5% учнів класу) та 3 учня є «неприйнятими» (11,5% учнів класу).

Співвіднесемо результати соціометричного методу з рівнями згуртованості учнівського колективу: до високого рівня згуртованості віднесемо статусні категорії „зірки” та „ті, кому надається перевага”; до середнього рівня - „прийняті”; до низького рівня - „неприйняті”.

Розглянемо кількісні результати дослідження за даною методикою в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні результати вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу за соціометричним методом, у абсолютних величинах і %; констатувальний етап експерименту.

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	13	50	13	48,1
Середній	10	38,5	12	44,4
Низький	3	11,5	2	7,4
Всього	26	100	27	100

Також наочно узагальнимо результати соціометричного методу (рис.2.5).

За результатами соціометрії можна стверджувати, що в контрольній та експериментальній групах рівень згуртованості учнів нижче середнього, адже чітко прослідковується поділ на малі групи в колективі класу; малі групи є закритими та сформовані за інтересами учнів; учні, які не входять в такі малі групи, не контактують зовсім з іншими учнями, та відносяться до «неприйнятих».

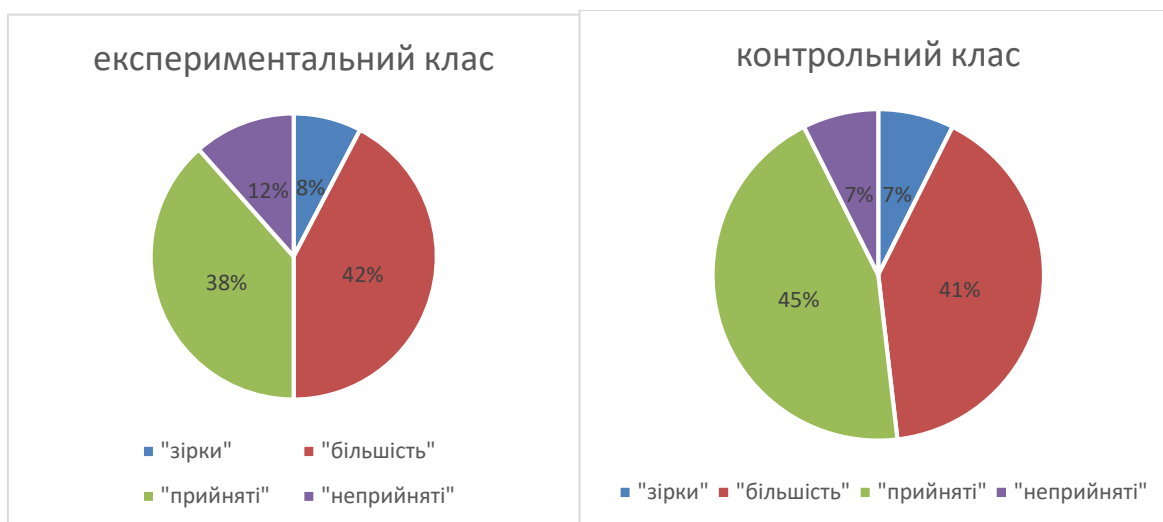


Рис.2.5 - Результати дослідження згуртованості учнівського колективу за соціометричним методом у експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі дослідження

Наведемо усереднені результати дослідження за двома методиками в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кількісні результати вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу, у абсолютних величинах і %; констатувальний етап експерименту.

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	10	40,4	11	40,75
Середній	12	44,25	13	48,1
Низький	4	15,35	3	11,15
Всього	26	100	27	100

За даними дослідження згуртованості учасників освітнього простору нами було визначено усереднені результати за соціометричним методом та за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора»: в експериментальній групі – 40,4 % учнів високого рівня згуртованості, 44,25% - середнього та 15,35% - низького; в контрольній групі такі дані: 40,75% учнів високого рівня згуртованості, 48,1% - середнього та 11,15% - низького.

З метою дослідження аспекту «школа-сім'я» нами проведено методичку діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна. Тест-

опитувальник батьківського ставлення (ОБС) являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення в осіб, що звертають з питань виховання дітей і спілкування з ними.

В дігностиці брали участь 26 батьків експериментального класу та 28 батьків контрольного класу.

Батьківське ставлення розглядається як система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків.

За даною методикою виділяються 5 шкал, за допомогою яких можна характеризувати особливості батьківського ставлення до виховання дитини.

За результатами тестування було визначено, що тенденції у спілкуванні батьків з дітьми контрольної та експериментальної груп мають схожий характер:

- За високими показниками шкали «Прийняття – відторгнення» в обох групах експерименту можна стверджувати, що батькам подобаються їх діти такими, якими вони є; поважають індивідуальність дитини, симпатизують дитині, прагнуть проводити багато часу разом із своїми дітьми.

- За шкалою «Кооперація» (соціально бажаний образ батьківського ставлення) можна говорити про високий рівень зацікавленості батьків до справ своєї дитини в контрольній та експериментальній групах.

- У шкалі «Симбіоз» (шкала відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною) переважають середні та високі результати. При високих балах по цій шкалі можна вважати, що батько/мати прагне до симбіотичних відносин з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так – батько/мати відчуває себе з дитиною єдиним цілим, прагне задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів і неприємностей життя, постійно відчуває тривогу за дитину, дитина йому здається маленькою і беззахисною. Тривога батька/матері підвищується, коли дитина починає автономізуватися в

силу обставин, оскільки зі своєї волі батько/мати не надає дитині самостійності ніколи.

- Шкала. «Авторитарна гіперсоціалізація», що відображає форму й напрямок контролю за поведінкою дитини, відображає такі результати: у двох групах є батьки з низькими, середніми, високими показниками, тобто в вихованні дитини батьки вибирають різну тактику спілкування. При високих балах по цій шкалі в батьківському ставленні батька/матері чітко простежується авторитаризм. Батько/мати вимагає від дитини беззастережної слухняності й дисципліни, намагається у всьому нав'язати дитині свою волю, не в змозі пристати на її точку зору. Батько/мати пильно стежить за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

- За шкалою «Маленький невдаха» результати низькі (дитини сприймають такою за віком, як є, та відповідно до цього надають певну самостійність у діяльності), у деяких батьків обох експериментальних груп є показники вище середнього, що вказують прагнення інфантилізувати дитину, бачать дитину молодшою у порівнянні з її реальним віком - інтереси, захоплення, думки й почуття дитини уявляються дитячими, несерйозними, і у зв'язку із цим намагається відгородити дитину від труднощів життя й суворо контролювати її дії.

З результатів діагностики можна зробити висновки, що для батьків двох груп турбота про дитину – найважливіше. Мають різні підходи до виховання дитини. Немає батьків, що мали б однакові результати за всіма шкалами, тому це передбачає безпосередню співпрацю вчителя з усіма батьками та пошук індивідуальних шляхів побудови конструктивного діалогу з питань виховання, навчання їх дитини. В такій ситуації завдання педагога направити батьків, озброїти їх методами та прийомами, що будуть ефективними у вихованні дітей.

Отже, проведене нами дослідження на констатувальному етапі дає підстави стверджувати, що способи, форми та методи, які реалізуються в

освітньому процесі впливають на педагогічну взаємодію «вчитель-учні-батьки», але результати такої співпраці не є однозначними. Результати співставлені з нашими рівнями та критеріями ефективності педагогічної взаємодії можна говорити про середні рівні взаємодії на всіх аспектах.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Шляхи реалізації педагогіки партнерства в сучасному освітньому просторі» досліджено основні аспекти педагогічної взаємодії; проаналізовано основні форми та методи реалізації педагогіки партнерства у Новій українській школі та продіагностовано розвиток ідей педагогіки партнерства в сучасному освітньому просторі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу («вчитель-учні-батьки»). Кожен з аспектів взаємодії має специфічні особливості реалізації, але їх узгоджена діяльність спрямована на досягнення єдиної мети: створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті.

У діаді «вчитель — учні» виділені такі норми, як повага до думки школярів і до їхніх оригінальних думок і почуттів; любов до дітей, уважне ставлення до кожної дитини; справедливість в оцінці знань і поведінки й інші. У діаді «вчитель — батьки» значимими виявилися такі правила: цікавтеся і цінують думку батьків; схвалюйте успіхи родини у вихованні дітей; довіряйте батькам; ставтеся завжди з повагою до дітей і батьків; розглядайте батьків як соратників у педагогічному процесі і т.п.

Основними аспектами організації партнерства школи і сім'ї є єдність дій педагогів і батьків як основних суб'єктів навчально-виховного процесу; зміцнення й розвиток контактів між педагогами і батьками щодо вивчення психології дитини та її поведінки; постійний діалог як форма відносин між педагогами і батьками, основою якої є свідоме прийняття шкільних вимог і

правил батьками, а також поважливе ставлення педагогів до думок і пропозицій батьків; гуманізація міжособистісних відносин, попередження конфліктних ситуацій і т.п.

Відносини «учитель — колеги» можуть будуватися на основі наступних правил: висока оцінка достоїнств учителя, його професійних досягнень; опора на професійне співробітництво; повага права на своєрідність; підтримка ділових і доброзичливих відносин і т.п.

Було окреслено організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства, які реалізуються через сукупність методів та форм навчання.

Основні форми, які передбачені педагогікою партнерства, мають традиційний розподіл на індивідуальну, групову та колективну форми навчання, але передбачається подальший перерозподіл колективної на колективно-групову роботу (така, що передбачає два етапи: 1 – групова робота; 2 – колективна), колективна творча робота; групова в свою чергу поділяється на робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність на основі груп.

Серед методів реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства у Новій українській школи ми виокремили ранкові зустрічі, робота з «Лего», ігри, диспути та інші інтерактивні методи педагогічної взаємодії на основі активного діалогу. Їх мета створення сприятливої атмосфери взаємодопомоги, взаємопідтримки у колективі, повага до особистості кожного учня, налаштування на спільну працю, створення відчуття згуртованості та єдності при виконанні освітніх завдань, спрямованості на спільний результат.

Основним методом співробітництва є навчальний діалог. Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує уміння домовитися, вступити у діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу.

Базою дослідження є Рівненська загальноосвітня школа № 28. В педагогічному експерименті брали участь учні 2 класу (26 учнів 2-А класу

(експериментальна група) та учні 2-Б класу (контрольна шрупа)), 54 батьків та 23 вчителя.

Визначили хід дослідження, яке було проведено у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Констатувальний етап педагогічного експерименту мав на меті з'ясувати стан згуртованості всіх учасників освітнього простору в експериментальній та контрольній групі, а також визначити критерії та показники її сформованості.

В роботі виділяємо три рівні згуртованості учасників освітнього процесу: низький рівень, середній рівень та високий рівень.

З метою дослідження стану згуртованості всіх учасників освітнього простору експериментальної та контрольної груп нами були використані такі методики: в аспекті «вчитель-учні» за допомогою опитувальників визначення моделі педагогічного спілкування та домінуючого стилю керівництва; в аспекті «учень-учні» - соціометричний метод та опитувальник «Індекс групової згуртованості Сішора»; в аспекті «школа-сім'я» - методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна.

Отримані результати засвідчили про недостатню міру згуртованості учасників освітнього процесу, що виявлялась через незгуртованість учнівського колективу, низький рівень взаємодії вчителів з батьками, різі тактики досягнення освітньої мети.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Методика формування згуртованості через організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи

Експериментальна група представлена учнями класу 2-А Рівненської загальноосвітньої школи № 28 у кількості 26 учнів.

Другим етапом дослідження, як вже зазначалося, є формувальний експеримент, метою якого було розробити та реалізувати практично методику в експериментальному класі. Методика, відповідно, спрямована на ефективне використання педагогіки партнерства в освітньому просторі початкової школи.

Варто зазначити, що в контрольному класі проводилися заняття, передбачені навчальним планом з використанням типових форм та методів навчання і виховання.

Почергово в різних аспектах взаємодії розглянемо можливі шляхи реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства.

В аспектах «вчитель-учні» та «учень-учні» не можливо розділити форми та методи організації освітньої діяльності, тому ці аспекти розкриємо разом.

Під час уроків української мови, математики, я досліджую світ ми проводили роботу в малих групах взаємодії: робота в парах, робота в трійках, $2+2=4$, вісімки, карусель, акваріум.

Робота в парах. Така робота дуже ефективна на початкових етапах навчання, коли діти вчаться працювати разом, що є актуальним для нашої вікової категорії, адже учні отримують можливість говорити, міркувати, не боючись помилитися.

Наприклад: з своїм сусідом по парті утворіть пари слів з поданих (кіт, миш, мишеня, ведмідь, кошеня, ведмежа), поясніть один одному свій вибір.

Робота в трійках. Наступним етапом після роботи в парах є робота в трійках. Це дає можливість взаємодіяти з більшою кількістю учнів, розвивати свої партнерські вміння. Прикладом є пояснення значення прислів'я.

2+2=4. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутиим. Після цього можна об'єднати четвірки у вісімки.

Завдання

1) Добрати риму до слів. Скласти вірш.

Край (вибирай, грай, знай...)

Весна (голосна, ясна, красна...)

Їжачок (павучок, реп'яшок...)

Лисичка (сестричка, водичка, криничка...).

Логічно впливає те, що для реалізації педагогіки партнерства було використано фронтальна форма організації навчання.

Фронтальну роботу ми організовували у форматі круглого столу за темами «Мій домашній улюбленець», «Що таке доброта?», «Що я побачив, ідучи до школи?», «Бережемо природу» тощо.

Можливість висловлюватися кожному учневі стимулюється на уроках такого типу не тільки завдяки особливому довірливому тону вчителя, а й навіть розміщенню парт (у формі кола), що дозволяє кожному бачити всіх, тому ми використовували простір класу відповідно до описаних форм організації навчання. Під час бесіди учні можуть звертатися безпосередньо до когось з присутніх, дивлячись на нього і називаючи його ім'я. Ведучим “круглого столу” може у нас був не тільки учитель, а і учні класу.

Також ми проводили мікрофон, дерево рішень, мозковий штурм, що є корисними для побудови партнерських стосунків.

Доцільним вважаємо виокремити такі методи, які ми впроваджували в освітній процес та які є універсальними та зрозумілими в використанні, незалежно від матеріалу, що вивчається [65]:

- «Критерійний покер». Учні сідають колом, так, щоб бачити один одного. На столі розкладаємо великий аркуш, можна ватман, розділений на кілька секцій (зазвичай, їх три). Кожна секція відповідає певному критерію. Учні отримують по кілька карток (чим менше дітей у класі, тим більше карток вони можуть отримати). А потім по черзі кладуть картку у відповідну секцію, аргументуючи свій вибір. Якщо всі згодні, то хід переходить до іншого. Особливість цієї гри полягає в тому, що діти можуть блефувати й свідомо класти картку в невідповідну секцію. Інші мають це зрозуміти. Якщо якісь картки протягом гри були покладені неправильно, то вчитель має це виправити.

- Брейнстормінг (інтерактивний мозковий штурм). Суть методу полягає в тому, щоб діти висували не просто ідеї (як при мозковому штурмі), а висували командні ідеї. Нами проводився в формі презентації мап групових ідей.

- Метаплан: корисно впроваджувати під час роботи над помилками; учні активно можуть взаємодіяти між собою та висловлювати свою думку, обґрунтовуючи її. Необхідно складати свою відповідь за алгоритмом як це показано на рис.3.1.

Як є?	Як має бути?
Чому не так?	Висновки

Рис.3.1 - Алгоритм відповіді за методом метаплан

- Мейкерство. Суть методу полягає в створенні предметів власними руками. Нами було реалізовано на уроках математики: діти створювали мірки для вимірювання предметів, презентували особливості їх розробок.

Метод «Смайл». Можна намалювати таблицю на дошці або роздати картки. Графи можуть бути різними. Наприклад, «чи тема уроку цікава», «чи нова інформація була зрозуміла», «чи атмосфера в класі була приємна». І діти мають поставити смайлики – радісний, байдужий або сумний. Якщо робота виконується на картках, то можна попросити написати маленький коментар, а саму картку не підписувати. Звісно, для учнів проведення такої роботи біля

дошки дуже корисно, бо це вчить їх не просто оцінювати певний процес, але часом і висловлювати критику, коректно та аргументовано.

Щоб задати позитивні емоції та темп активно працювати впродовж дня в експериментальному класі перед початком уроків ми проводили *ранкові зустрічі*. Наші зустрічі спрямовані на мотивування учіння, згуртування колективу, атмосфери взаєморозуміння та взаємопідтримки, вироблення вміння висловлювати свої думки та слухати іншого, а найголовніше зарядитися позитивною енергією для продуктивної праці впродовж дня.

Під час таких зустрічей використовували вправи, що ширше представлені в Додатку К:

Вправа «*Сурдопереклад*». Має за мету активізувати групу. Ведучий пропонує розділитися всім на пари. Пари по черзі виступають перед іншими учасниками. Кожен із пари виступає по черзі в ролі дикторів і сурдоперекладачів. Поки один із партнерів читає вірш, інший перебуває поруч і виступає в ролі сурдоперекладача — передає з допомогою міміки й жестів зміст тексту.

Вправа «*Криголам*». Мета: запам'ятати імена учасників. Учасники стають у коло. Перший учасник називає своє ім'я та прикметник на ту ж букву. Наприклад, великий Володимир або прекрасна Поліна. Кожен наступний учасник спочатку повторює імена і прикметники попередніх учасників, а потім називає своє ім'я та прикметник.

«*Емоційний крокодил*». Мета: розвивати здатність передавати емоції за допомогою тіла, міміки, рухів, голосу. Опис: У колі учасників, на підлозі чи на столі, покласти картки з назвами почуттів та емоцій зворотною стороною. Кожен з учасників групи по черзі обирає картку наосліп, яку інші не бачать, і демонструє дану емоцію мімікою, тілом, голосом, рухами. Учасники групи впізнають і називають емоцію. Хто перший відгадав, той наступний обирає картку. Якщо хтось не знає, як продемонструвати певне почуття, написане на картці, то може відкласти цю картку вбік і взяти іншу. Обговорення: - Що було складніше, називати емоції чи вгадувати їх? - Про які нові почуття та емоції

Ви сьогодні дізналися? Коментар: у цій грі немає переможених, усі переможці! Кожен має змогу у веселій невимушеній атмосфері тренуватися виражати почуття та емоції різними способами та розпізнавати їх в інших людей, розвиваючи емоційний інтелект.

Гра в банан. Мета: посміятися. Вчитель вибирає якийсь предмет: банан, в'язку ключів тощо. Всі учасники стають у коло, тримаючи руки за спиною. Один доброволець стає в середину кола. Вчитель обходить учасників і таємно вкладає предмет комусь у руки. 5. Учасники починають його передавати за спиною з рук у руки. Задача добровольця в середині — вгадати по обличчю, хто тримає предмет, і помінятися з ним місцями.

Вправа «Павутинка». Діти разом із вчителем стають в коло і вчитель пропонує привітатися, але не звичайним способом. Вітатися будуть всі по черзі, при цьому давати одне одному клубок з нитками, залишаючи собі нитку з клубка. Вітатися можна з ким завгодно, не обов'язково це робити по колу. Під кінець вправи утворюється павутинка і вчитель пропонує дітям перевірити, чи міцна вона. Після підводить підсумки, що кожен з них член нашого колективу і тільки якщо ми всі будемо триматися разом, не будемо сваритися тільки в такому випадку наша «павутинка дружби» буде такою міцною.

На уроках ми використовували технологію Лего. Розглянемо окремі приклади, які детальніше представлені в Додатку Л.

Вправа «Спина до спini» дозволяє навчити описувати свої та чужі дії, пояснювати їх наслідки; ставити себе на місце інших.

Основні завдання: діти сидять або стоять спина до спini, тримають у руках 3 однакові цеглинки. Одна дитина будує певну фігуру, а потім пояснює своєму сусіду, який сидить за спиною, як йому збудувати таку ж. Після пояснень, дитина будує свою фігурку, не ставлячи питань і не дивлячись на фігуру товариша з пари, який щойно пояснював, як саме треба її скласти. Діти в парі порівнюють свої фігурки й обговорюють, як йшло будівництво, а потім міняються ролями та виконують ті ж самі завдання.

Були підібрані такі запитання до дітей:

- Як ви пояснювали товаришеві, що й як необхідно будувати?
- Які вказівки були зрозумілими та корисними?
- Які виникали складнощі?

Цікавою вправою є *«Підступна рівновага»*. Діти вчаться: маніпулювати дрібними речами; наполегливо працювати, долати труднощі; розвивати власну тактику виконання завдання.

Основні завдання: діти відділяють цеглинки одна від одної у довільному порядку і кладуть їх перед собою. Ю. Потім, складаючи вузьким боком до вузького, будують вежу. Після того, як вежу побудовано, можна запропонувати зробити це ще раз, змінивши при цьому «будівельника».

Запитання до дітей: Як вам вдалося побудувати вежу? Дайте дітям можливість по черзі розповісти, як вони будували вежу. Якби вам знову запропонували збудувати вежу, якими б були ваші дії?

Намагалися створювати ситуації успіху, такими прийомами як радість класу, лінія горизонту, авансування, знайди помилку, даю шанс, склади алгоритм, емоційний сплеск, обмін ролями, пливи за нами [67].

Під час перерв між уроками ми використовували ігрові форми, з якими попередньо ознайомлювали дітей на ранкових зустрічах[5]:

А) «Газета». На підлозі розстеляють чотири-п'ять газет так, щоб на них могла вільно поміститися вся група. Групі пояснюють, що за командою ведучого всім учасникам необхідно розміститися на газеті. Учасники вільно переміщуються по кімнаті, а за свистком ведучого стають на найближчі газети. Учасник, що не вмістився на газеті, вважається вибулим із гри, а група отримує зауваження за те, що не вберегла товариша, і виконує вправу ще раз за тим же варіантом складності. У разі успішного виконання ведучий зменшує площу, застелену газетами (забирає газету), і продовжує вправу. На останньому етапі група повинна «вміститися на маленькому просторі з газети», що неможливо без реальної фізичної підтримки учасниками одне одного.

Б) *«Музичні стільці»*. Коли грає музика, учні ходять навколо стільців, розставлених колом. Коли музика припиняється, кожна дитина має сісти на стілець. Якщо стільців недостатньо, діти вирішують, яким чином знайти кожному місце. Після кожного такого етапу один стілець забирають, аж поки не залишиться лише кілька стільців, на які мають сісти всі учні.

В) *«Розкажи казку»*. У цій вправі розвивається пам'ять, уміння сконцентруватися та імпровізувати, уміння «добудовувати інформацію». По ланцюжку (чим більше учасників, тим довша казка) складається казка. Причому кожному наступному школяру потрібно розповісти щось нове, а потім повторити попередні репліки. Наприклад, перший учасник вимовляє фразу: «І зажили вони щасливо». Наступний доповнює в реченні ті події, що відбулися напередодні: «Зіграли вони весілля й зажили вони щасливо».

Г) *«Доторкнись до синього»*. Учні можуть розпочати гру в колі, але потім їм потрібно мати можливість вільно пересуватися. Ведучий розпочинає гру словами: “Доторкнись до синього!” (можна використовувати набір кольорових карток). Учні мають торкнутися синього кольору на своєму одязі або на одязі інших. Вони можуть торкатися пальцем, коліном, ліктем, головою тощо. Потім ведучий називає інший колір, наприклад: «Доторкнись до червоного!». Діти, продовжуючи триматися за предмет синього кольору, мають водночас зуміти торкнутися червоного кольору. Протягом гри спонукайте дітей допомагати один одному торкатися відповідних кольорів. У цій грі немає тих, які програли або вибули з гри! Ця гра – зусилля усієї групи. Якщо хтось не в змозі втримати рівновагу або падає, гра починається спочатку.

Г) *«Жива картина»*. Кожен із п'яти-шести гравців, маючи у своєму розпорядженні від чотирьох до шести осіб, повинен зобразити з ними «живу картину», «стоп-кадр», розташувавши людей так, щоб глядачі зрозуміли, яка подія відбувається або відбулася. Це своєрідна фотографія людей у певну мить життя. Картини можуть бути смішними й трагічними, головне — щоб решта гравців зрозуміла, що відбувається, наприклад: «щастя», «любов», «помста», «совість», «злочин», «ревності» та ін. Можна запропонувати учням

«зобразити» картинку, що виражає якусь приказку: «Сила є — розуму не треба», «Кожен мудрий свого дурня знайде» тощо. Звернути увагу учасників на те, що потрібно представити не сценку, а картинку.

«Характеристики людей». Оберіть кількох учнів і поставте їх поруч один з одним. Вони повинні мати щонайменше одну спільну ознаку (наприклад, темне волосся). Решта дітей, які стоять у колі, мають визначити цю характеристику. Якщо хтось здогадується, то пропонує іншій дитині з кола, хто має таку ж характеристику, приєднатися до групи.

В аспекті взаємодії «вчитель-батьки» нами для налагодження партнерських стосунків з батьками, щоб забезпечити максимальну підтримку дітям, задовольнити їхні потреби, які виникають у процесі розвитку та навчання було проведено тренінг на тему «Ефективні комунікації у спілкуванні з дитиною навчаємося позитивної взаємодії».

Наведемо приклади взаємодії під час тренінгу з батьками (Додаток М):

- Відображення почуттів дитини. Мозковий штурм

- Причини труднощів дитини часто бувають приховані в сфері її почуттів. Тоді практичними діями – показати, навчити, спрямувати – їй не допоможеш. У таких випадках краще за все дитину послухати. Правда, інакше, ніж ми звикли. Психологи знайшли і дуже докладно описали спосіб «активного слухання». Активно слухати дитину – означає «повертати» їй у розмові те, що вона вам сказала, при цьому позначивши почуття дитини.

- Назвіть ті фрази дитини, на які Ви не знаєте як реагувати, або назвіть те, як Ви реагуєте звичним чином. (Батьки наводять приклади фраз.)

- Запишемо ці фрази.

- Визначіть почуття дитини.

- (Обговорення, зворотна комунікація) Що нам дає знання про почуття дитини? Чи завжди ми їх визначаємо в своєму повсякденному спілкуванні з дітьми?

- Активне слухання дитини починається з визначення почуттів дитини. Тільки після цього можна побудувати відповідь, яку дитина почує.

- Мозаїка стилів родинного виховання. Колажування

Опис: Вчитель нагадує учасникам про найпоширеніші стилі родинного виховання та їх характерні особливості.

ДЕМОКРАТИЧНИЙ: - Дружній тон. - Коректне направлення поведінки. - Допускаються диспути з приводу розпоряджень дорослого. - Не підкреслюється «керівне» положення.

АВТОРИТАРНИЙ: - Короткі ділові розпорядження без пояснень. - Не приймаються в рахунок почуття та емоції дитини. - Витримується дистанція між дорослими і дітьми.

ЛІБЕРАЛЬНИЙ: - Не даються жодні вказівки та розпорядження. - Повне погодження з усіма діями дитини і домашніх, і взагалі дотримання в сім'ї принципу «Моя хата з краю».

- Вчитель просить учасників проаналізувати стиль свого спілкування та обрати стікер відповідного кольору та наклеїти його на плакат «Мозаїка стилів родинного виховання»:

Демократичний: картки зеленого кольору.

Авторитарний: картки жовтого кольору.

Ліберальний: картки червоного кольору

Обговорення, зворотна комунікація: - Стікерів якого кольору виявилось найбільше в нашій мозайці? - Щоб Вам хотілося змінити у стилі свого спілкування з дитиною?

- «Сенкан»

Вчитель пропонує скласти сенкан на слово "дитина". Дана вправа допоможе дізнатися про ваше ставлення до дітей.

Пояснює, як складати сенкан:

1-й рядок – один іменник.

2-й рядок – два-три прикметника, що характеризують іменник.

3-й рядок – два-три дієслова, чи опис дії.

4-й рядок – дієслова, або фраза, яка передбачає особистісне ставлення до теми.

5-й рядок – синонім до іменника у першому рядку.

Наприклад.

Щастя.

Енергійна, щира.

Хвилює, радує.

Сенс життя.

Задоволення.

Не завжди можливе безпосереднє спілкування з батьками, тому важливо враховувати й заочні способи комунікації, такі як анкети, пам'ятки, інструкції. Це питання стало особливо актуальним з сьогоденнішніми реаліями дистанційної освіти.

Відповідно до вище сказано нами використовувалися такі пам'ятки:

1. Пам'ятка учням закладів освіти щодо самоорганізації навчання під час дистанційного навчання [16]:

1. Треба розуміти, що це не час для відпочинку, тому режим дня має залишатись таким, як і в навчальний період.
2. Важливо мати чітко визначені робочі години для виконання завдань онлайн, щоб час за комп'ютером «не розмивався».
3. Важливо, аби ця робота відбувалася спринтами — проміжками у 20-25 хвилин із перервами на чай, перекус або активний відпочинок.
4. Виконуйте завдання своєчасно, не відкладайте на «потім».
5. Слідкуйте за новою інформацією.
6. Не завантажуйте систему зайвими повідомленнями.
7. Допомагайте однокласникам знайти потрібну інформацію із завданнями.

2. Поради батькам учнів щодо організації навчання дітей вдома під час дистанційного навчання [28]:

1. Бути в контактi зі станом дитини і її почуттями, чесно говорити про те, що з нами відбувається.
2. Бути дуже терплячими і обережними до себе і своїх дітей.

3. День не має перетворюватись на суцільне виконання домашніх завдань. Школа – це не все життя дитини, особливо зараз. Діти і без того відчують себе незрозуміло за що покараними, і нам важливо, аби школа не асоціювалась із додатковим покаранням.
4. У дитини, яка вчиться вдома, має бути окрема територія. Навіть якщо в неї немає своєї кімнати, можна символічно позначити невелику частину мотузкою на підлозі, зробити парканчик з іграшок або коробок – що завгодно.
5. Треба слідкувати, щоб дитина будь-якого віку робила перерви – і краще, якщо ми зупинимо її трохи раніше, ніж вона втомиться. Маленькі втомлюються за 10-15 хвилин, підлітки – десь за півгодини.
6. Відчиняйте вікна, провітрюйте, дбайте про свіже повітря під час навчання дитини. Чим менше повітря, тим гірші результати навчання.
7. Допомогти структурувати підхід до навчання. Буквально скласти з дитиною план: ти починаєш робити оце, потім – це. Також – розбивати велике завдання на маленькі частини. Це стосується всіх дітей.
8. Маємо пам'ятати, що в дитини, як у кожної людини, є інерція. Коли маленька дитина грається, а їй треба сідати за уроки – тут допоможе обумовлений час або дзвоник будильника, який кличе до навчання. Або ми говоримо: “За 10 хвилин сідаємо за уроки”. Так ми виявляємо повагу до своєї дитини як до людини. Зрозуміло, що це складно, адже багато батьків сьогодні також живуть у режимі дефіциту сил. Найлегший спосіб зекономити сили – примус. Але це програтий спосіб. Зараз непростий час і випробування для всіх – тож зичимо сил батькам, дітям і вчителям.

З метою згуртування усіх учасників освітнього процесу було проведено позашкільний захід (похід до драматичного театру), де були присутні вчителі, учні та їх батьки.

Отже, з метою формування згуртованості всіх учасників освітнього процесу нами було апробовано програму реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства (Додаток Н).

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Заключним етапом дослідження є контрольний експеримент, суть якого полягає в порівнянні рівнів сформованості інтегрованої риси згуртованості всіх учасників освітнього процесу у контрольній та експериментальній групах, що в свою чергу дає змогу констатувати про рівень ефективності реалізації педагогіки партнерства в освітньому процесі.

Контрольний етап дослідження передбачав вирішення завдання: зіставити та порівняти результати проведеного повторного діагностування експериментальної та контрольної груп із даними констатувального етапу експерименту.

В діагностиці на даному етапі використані ті ж методики, що і на констатувальному етапі дослідження.

Розглянемо результати, що були отримані на контрольному етапі дослідження за такою ж логікою викладу як і на констатувальному етапі, тобто за аспектами взаємодії.

Першим аспектом взаємодії, який ми розглянемо, є «вчитель-учні».

Під час повторного проходження опитувальників визначення моделі педагогічного спілкування та домінуючого стилю керівництва було отримано такі результати: серед педагогів домінує модель педагогічного спілкування активної взаємодії (39%). Варто зазначити, що саме ця модель є вибором всіх педагогів, які почали працювати за концепцією Нової української школи та враховуючи організаційно-педагогічні умови педагогіки партнерства відповідно. Модель негнучкого реагування складає 19% респондентів модель диференційованої уваги притаманна 30% вчителів (відсоток менший ніж на констатувальному етапі, але ще відчутно помітний), дикторська – 9%, авторитарна – 5,6%. Позитивним залишається те, що серед опитаних педагогів початкової школи відсутні такі, що демонструють дикторську та гіпорективну моделі педагогічного спілкування.

Наочно результати представлено на рис. 3.2.

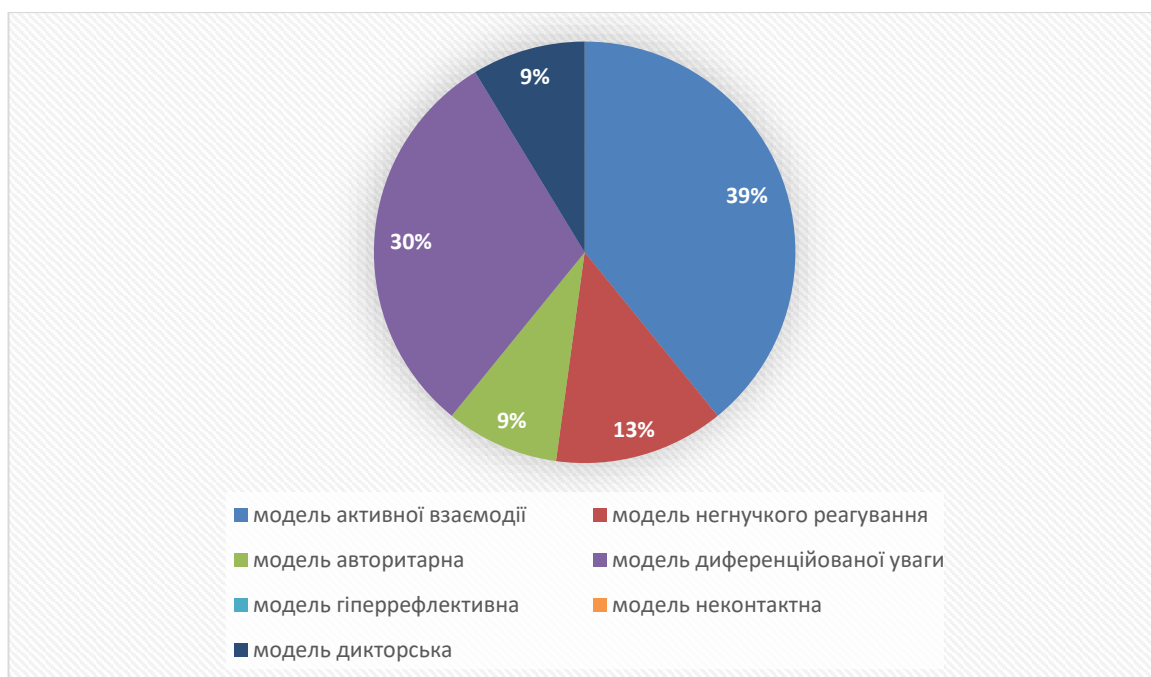


Рис.3.2 - Результати діагностики педагогів Рівненської ЗОШ I-III ступенів №28 на контрольному етапі дослідження

Відповідно, модель активної взаємодії повністю відповідає вимогам педагогіки партнерства, адже така модель спілкування передбачає активний діалог вчителя, учнів та батьків, відкритість у спілкуванні та врахування емоційного клімату колективу.

За опитувальником домінуючого стилю керівництва майже всі педагоги (87%) мають демократичний стиль керівництва, що також є сприятливим в реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в класі.

Розглянемо аспект взаємодії «учень-учні», результати щодо якого представлено в табл 3.1.

За даними таблиці можна зробити висновки, що рівень згуртованості учасників освітнього процесу в аспекті «учень-учні» в експериментальному класі має позитивну динаміку, а саме відсоток учнів з високим рівнем згуртованості учасників освітнього процесу становить 46,1%, а в контрольному класі – 37%; середній рівень в експериментальній групі – 53,9%; в контрольній групі – 55,6%; низькій рівень в експериментальній групі відсутній, а в контрольній групі становить 7,4%.

Таблиця 3.1

Кількісні результати вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора», у абсолютних величинах і %; контрольний етап експерименту

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	12	46,1	10	37
Середній	14	53,9	15	55,6
Низький	0	0	2	7,4
Всього	26	100	27	100

Ще однією методикою діагностики в аспекті взаємодії «учень-учні» є соціометрія. Отримані результати контрольного етапу експерименту оформлені у вигляді соціограм (рис.3.3 та рис.3.4) та у соціоматрицях (Додаток О та Додаток П).

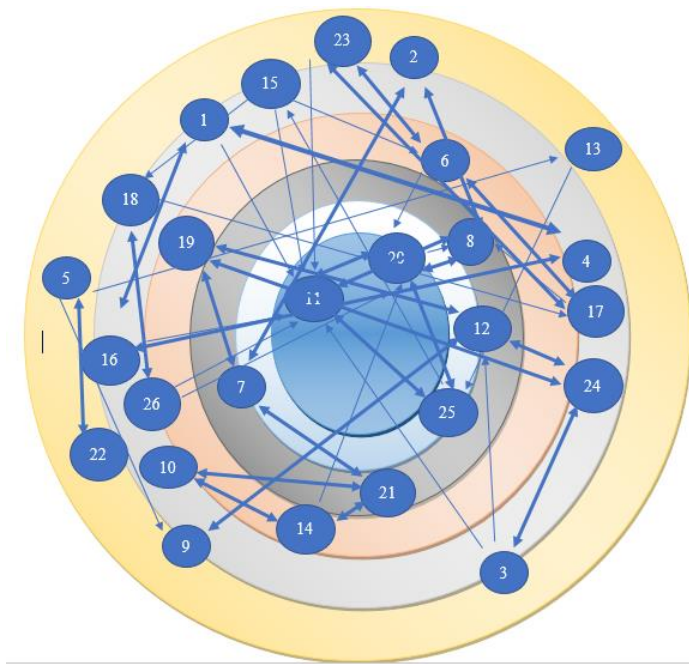


Рис.3.3 - Соціограма експериментальної групи на контрольному етапі дослідження

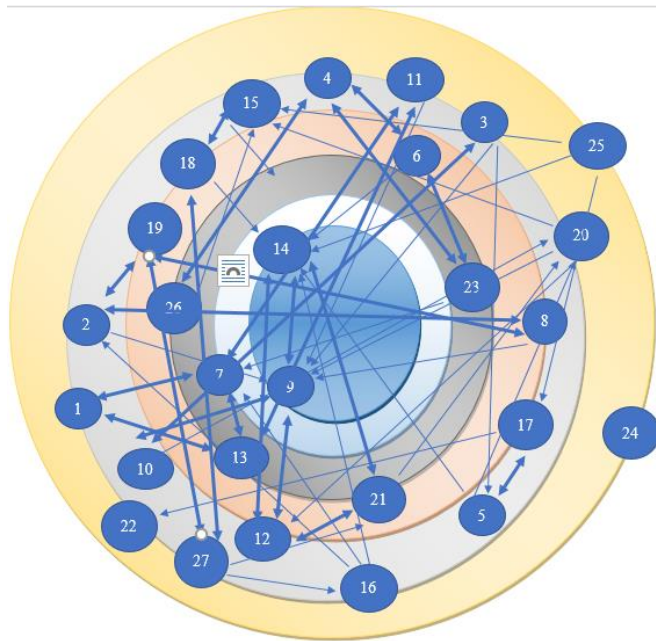


Рис.3.4 - Соціограма контрольної групи на контрольному етапі дослідження

Після повторного проведення методики було отримано такі дані: в контрольній групі – 2 «зірки», 12 учнів становлять більшість, 11 «прийнятих», 2 «неприйнятих»; в експериментальній групі – 2 «зірки», 16 більшості, 8 «прийнятих», «неприйняті» відсутні.

Розглянемо кількісні результати дослідження за даною методикою в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Кількісні результати вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу за соціометричним методом, у абсолютних величинах і %; контрольний етап експерименту.

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	18	69,2	14	51,8
Середній	8	30,8	11	40,8
Низький	0	0	2	7,4
Всього	26	100	27	100

Представимо наочне узагальнення результатів соціометричного методу (рис.3.5).



Рис.3.5 - Результати дослідження згуртованості учнівського колективу за соціометричним методом у експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі дослідження

Інтерпретуючи результати даної таблиці можна стверджувати, що в експериментальній групі 69,2% учнів мають високий рівень сформованості згуртованості учасників освітнього процесу, в контрольній групі 51,8%; середнім рівнем згуртованості в експериментальній групі 30,8% учнів, в контрольній групі – 40,8%; з низьким рівнем в експериментальній групі відсутні, в контрольній групі -7,4% учнів.

Розглянемо усереднені результати за соціометричним методом та за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора» в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Кількісні результати вимірювання рівня сформованості згуртованості учнівського колективу, у абсолютних величинах і %; контрольний етап експерименту.

	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	15	57,65	12	44,4
Середній	11	42,35	13	48,2
Низький	0	0	2	7,4
Всього	26	100	27	100

Дослідження показує тенденцію зростання згуртованості учасників освітнього процесу в експериментальній групі, тоді як в контрольній групі цей показник залишається відносно стабільним на констатувальному та контрольному етапах.

При повторному дослідженні аспекту «школа-сім'я» за методикою діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна в контрольній групі спостерігаються стабільні однотипні тенденції, що на констатувальному, що на контрольному етапах, тобто батьки визначають індивідуальність своїх дітей, але не завжди можуть правильно підібрати підхід до дитини, врахувати їх індивідуальні та вікові особливості. В експериментальному класі особливо чітко визначається підвищення результатів за шкалою «Кооперація», що вказує на спільність батьків та дітей під час діяльності, врахування особистості дитини у планах, справах як активних учасників. Знижені показники за шкалами «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Маленький невдаха» характеризують батьків, як осіб, що виховують своїх дітей на основах демократизму та сприймають дітей, враховуючи їх вікові характеристики.

Відповідно на основі проведеного діагностування можна виокремити єдність дій педагогів і батьків як основних суб'єктів освітнього процесу; зміцнення й розвиток контактів між педагогами і батьками щодо вивчення психології дитини та її поведінки; постійний діалог як форма відносин між педагогами і батьками, основою якої є свідоме прийняття шкільних вимог і правил батьками, а також поважливе ставлення педагогів до думок і пропозицій батьків; гуманізація міжособистісних відносин, попередження конфліктних ситуацій.

Динаміку розвитку згуртованості учасників освітнього процесу в аспекті «учень-учні» за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка розвитку згуртованості учасників освітнього простору за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора» у абсолютних величинах та %.

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	8	30,8	12	46,1	9	33,4	10	37
Середній	13	50	14	53,9	14	51,8	15	55,6
Низький	5	19,2	0	0	4	14,8	2	7,4
Всього	26	100	26	100	27	100	27	100

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

Динаміку розвитку згуртованості учасників освітнього процесу представлено на аспекті «учень-учні» за соціометричним методом в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка розвитку згуртованості учасників освітнього простору за соціометричним методом у абсолютних величинах та %.

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	10	40,4	11	40,75	13	48,1	14	51,8
Середній	12	44,25	13	48,1	12	44,4	11	40,8
Низький	4	15,35	3	11,15	2	7,4	2	7,4
Всього	26	100	27	100	27	100	27	100

Усереднено результати за цими двома методиками в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка розвитку згуртованості учасників освітнього простору, у абсолютних величинах та %.

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	10	40,4	15	57,65	11	40,75	12	44,4
Середній	12	44,25	11	42,35	13	48,1	13	48,2
Низький	4	15,35	0	0	3	11,15	2	7,4
Всього	26	100	26	100	26	100	27	100

Детальніше розглянемо результати дослідження в рис. 3.6

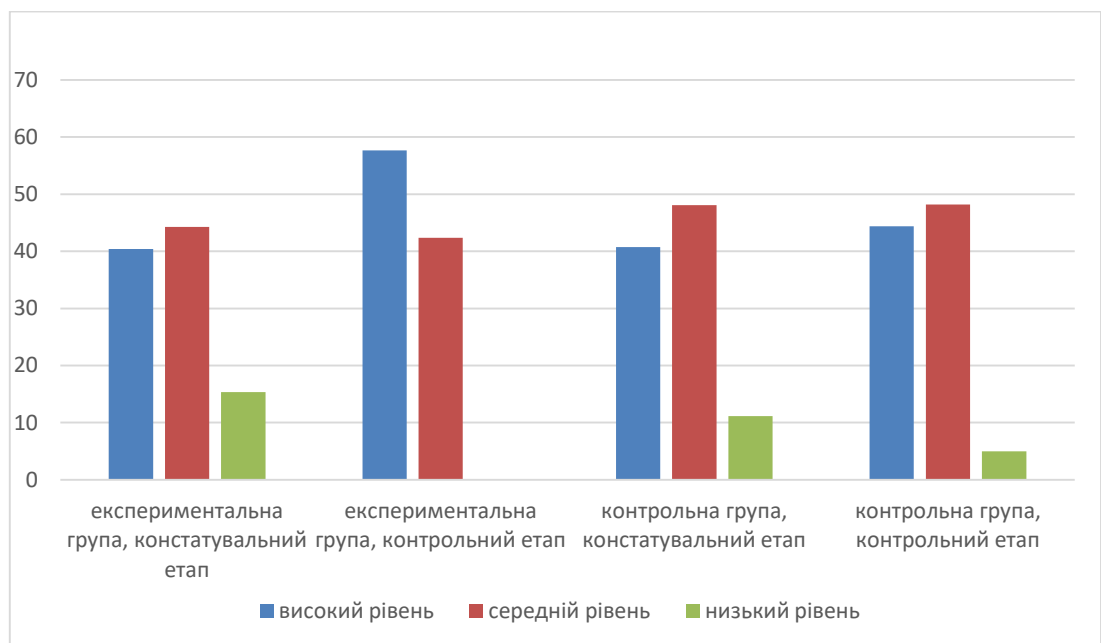


Рис.3.6 - Динаміка розподілу досліджуваних учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості згуртованості учнівського колективу у % на констатувальному та контрольному етапах експерименту

За результатами контрольного етапу експерименту з низьким рівнем згуртованості учнів в експериментальній групі учні відсутні, в той час як аналогічний показник контрольної групи – 7,4%; з високим рівнем – 57,65% та

44,4% відповідно, середній рівень згуртованості в експериментальній групі становить 42,35%, в контрольній – 48,2%.

Таким чином, проведений нами кількісний та якісний аналіз результатів формувального експерименту дає підстави стверджувати, що чим активніше використовувати форми та методи педагогіки партнерства в освітній діяльності тим вищий рівень сформованості згуртованості учасників освітнього процесу, як показника результативності педагогіки партнерства.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розкрито формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту; описано методику реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи; досліджено рівень згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи.

Під час формувального етапу експерименту нами була розроблена експериментальна програма реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Зміст програми був розроблений відповідно до визначених нами педагогічних умов і передбачав проведення тренінгів, інтерактивних вправ в освітньому процесі експериментальної групи.

В аспектах взаємодії «вчитель-учні» та «учень-учні» було визначено методичні основи організації педагогіки партнерства як запоруки ефективності реалізації педагогіки партнерства.

Наступним етапом експериментальної діяльності в цих аспектах описано та використано колективна, групова, індивідуальна форми організації, за яких відбувається постійна, активна, дружельюбна співпраця всіх учнів та вчителя. Виокремлено інтерактивні методи навчання, які сприяють побудові партнерських відносин. Наприклад, «критерійний покер», метаплан, «смайл».

В аспекті взаємодії «вчитель-батьки» окреслено особливості психологічного супроводу батьків. Основною формою співпраці з батьками було обрано тренінг, який дає можливість побудови активного діалогу між батьками та вчителем як співучасників в досягненні однієї мети.

Важливим є спілкування на відстані з батьками, тому обрано також дистанційні форми взаємодії - анкети, пам'ятки, інструкції. Наприклад, пам'ятка учням закладів освіти щодо самоорганізації навчання під час дистанційного навчання, поради батькам учнів щодо організації навчання дітей вдома

На третьому етапі дослідження порівняли рівні згуртованості учасників освітнього простору початкової школи у експериментальній та контрольній групах, за тими ж методиками, що і на констатувальному етапі.

Отримані результати продемонстрували, що:

- аспект «вчитель-учні»: перехід педагогів до моделі активної взаємодії, що будується на активному діалозі вчителя, учнів та батьків, відкритості у спілкуванні та врахування емоційного клімату колективу;
- аспект взаємодії «учень-учні»: за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора високий рівень згуртованості учнів молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження зріс на 15,3% в експериментальній групі, а у контрольній групі майже залишився без змін. Показник згуртованості школярів середнього рівня в досліджуваній, експериментальній та контрольній групі залишився відносно на тому самому рівні. Показник низького рівня згуртованості учнів в експериментальній групі відсутній, у контрольній групі становить 7,4%. За соціометричним методом в експериментальній групі зменшилась кількість малих груп в класі та відсутні «неприйняті», що засвідчує про наявність взаємодії всіх учнів між собою, яка в свою чергу визначає колективну

згуртованість класу. В контрольній групі результати соціометрії відносно однакові, що і на констатувальному етапі дослідження.

- аспект «школа-сім'я»: в експериментальному класі прослідковуються тенденції переходу спілкування батьків з дітьми за «кооперацією», що відповідає особливостям педагогіки партнерства, та відкидання тактик спілкування «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Маленький невдаха», а в контрольній групі – ті ж самі тенденції спілкування батьків з дітьми що на констатувальному, що на контрольному етапах.

Зріз показав, що рівень згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи зазнав позитивних змін. Тому вважаємо, що реалізація педагогіки партнерства в освітній процес початкової школи сприяє згуртованості вчителів, учнів, батьків.

ВИСНОВКИ

Проведене відповідно до поставлених завдань дослідження дає підстави зробити наступні висновки:

1. Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що процес педагогічної взаємодії на засадах концепції «Нова українська школа» потребує подальшого широкого і різнобічного обґрунтування в теорії і практиці, зокрема, у вітчизняній педагогіці. Аналіз теоретичних джерел дав змогу розкрити поняття «педагогіка партнерства», «педагогічна взаємодія», «педагогіка співробітництва»; визначити основні ідеї та принципи, що покладені в основі партнерської взаємодії та дослідити історію виникнення й становлення педагогіки партнерства як специфічного напрямку в вітчизняній та зарубіжній літературі.

Педагогіка партнерства - це ключовий компонент формули Нової української школи, в основі якого є спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем та батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними прагненнями, є добровільними та зацікавленими «спільниками», рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

За нашим означенням, педагогіка партнерства – це процес входження та становлення всіх учасників освітнього простору суб'єктами взаємодії зі спільним кінцевим результатом на принципах добровільності, взаєморозуміння та взаємоповаги.

У Концепції наголошено на розвитку партнерства в умовах нової структури стосунків, а саме «учень-учні», «вчитель-учень», «школа-сім'я» на засадах рівності, взаємоузгодженості дій в умовах співучасті в спільній діяльності з метою досягнення обопільного успіху, зумовлену достатнім рівнем знань, здібностей, умінь, навичок та особистісними якостям.

Історія вітчизняної педагогічної думки свідчить, що протягом століть в Україні накопичувався багатий досвід організації педагогічного співробітництва й співдружності учасників освітнього процесу з метою реалізації високих виховних цілей. У цьому досвіді визначне місце посідає

постать всесвітньо відомих педагогів, гуманістів А.Макаренка, Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський, О.Коханова та ін.

2.У результаті дослідження особливостей педагогічного партнерства в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» було визначено основні принципи ефективної педагогічної взаємодії, а саме: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках (базується на впевненості обох сторін освітнього процесу один в одному, щирості як основи спілкування); діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два основні шляхи. По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближається до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Гуманізм у педагогіці – складне, багатоаспектне явище. Його не можна звести до простої формули «любов до дітей», хоча без неї неможливий жоден гуманізм.

Другим є шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їх співпраці, тобто зміна ролей вчителя та учня виступає новим шляхом реалізації педагогіки партнерства в оновленому освітньому просторі.

3.Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу («вчитель-учні-батьки»). Кожен з аспектів взаємодії має специфічні особливості реалізації, але їх узгоджена діяльність спрямована на досягнення єдиної мети: створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті.

У системі відносин «вчитель — учні» виділені такі норми, як повага до думки школярів і до їхніх оригінальних думок і почуттів; любов до дітей,

уважне ставлення до кожної дитини; справедливість в оцінці знань і поведінки й інші. У діаді «учитель — батьки» значимими виявилися такі правила: цікавтеся і цінують думку батьків; схвалюйте успіхи родини у вихованні дітей; довіряйте батькам; ставтеся завжди з повагою до дітей і батьків; розглядайте батьків як соратників у педагогічному процесі і т.п.

Відносини «учитель — колеги» можуть будуватися на основі наступних правил: висока оцінка достоїнств учителя, його професійних досягнень; опора на професійне співробітництво; повага права на своєрідність; підтримка ділових і доброзичливих відносин і т.п.

4.3 метою дослідження сучасного стану згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи в процесі реалізації педагогіки партнерства нами проведено констатувальний етап педагогічного експерименту серед учнів других класів (контрольний і експериментальний), а також визначено рівні, критерії та показники її сформованості.

В роботі виділяємо три рівні сформованості згуртованості учасників освітнього простору: низький, середній та високий в трьох аспектах взаємодії: «вчитель-учні», «учень-учні», «школа-сім'я».

Досліджуючи стан згуртованості всіх учасників освітнього простору експериментальної та контрольної груп нами були використані такі діагностичні методики: в аспекті «вчитель-учні» - опитувальник визначення моделі педагогічного спілкування та опитувальник домінуючого стилю керівництва; в аспекті «учень-учні» - соціометричний метод та опитувальник «Індекс групової згуртованості Сішора»; в аспекті «школа-сім'я» - методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна.

На основі усереднених показників за результатами вищезначених методик, прийшли до висновків, що серед учнів молодшого шкільного віку як експериментальної так і контрольної груп домінує середній рівень згуртованості учнів, батьків, вчителів, що дає підстави стверджувати про необхідність реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи.

Дослідження ефективності перебудови відносин на основі партнерської діяльності було проведено комплексно на різних рівнях взаємодії «вчитель-учні», «учень-учні», «школа-сім'я».

5. В процесі теоретичного обґрунтування проблеми формування згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи ми виокремили такі організаційно-педагогічні умови ефективної її реалізації, а саме:

1. Зменшення кількості пояснювальних методів навчання, та заміна їх на методи, що базуються на інтерактивній, особистісно-зорієнтованій, розвивальній основі.
2. Організація роботи в малих групах, склад яких є динамічним, постійно змінюваним.
3. В ногу з часом. Враховувати інноваційність в цілому або окремі її елементи.
4. Впровадження ігрових форм як необхідної складової учнівського розуміння.
5. Врахування індивідуальних та вікових особливостей учня, що має диференційований контент, що в свою чергу задовольнятиме освітні потреби учня, зробить процес набуття знань необхідністю для школяра.
6. Доцільне використання простору класу. Залежно від мети заняття і застосовуваних методів, можемо створювати потрібні зони, по-різному розставляти парти або взагалі прибирати столи.

Відповідно до визначених нами організаційно-педагогічних умов, було розроблено і апробовано в експериментальному класі програму формування згуртованості учасників освітнього процесу початкової школи формами та методами педагогіки партнерства. З контрольним класом проводилися заняття, передбачені навчальним планом, на основі застосування звичайних, типових вправ і завдань.

За результатами контрольного етапу експерименту з низьким рівнем згуртованості учнів в експериментальній групі учні відсутні, в той час як аналогічний показник контрольної групи – 7,4%; з високим рівнем – 57,65% та 44,4% відповідно. Таким чином, на контрольному етапі дослідження учні другого класу експериментальної групи демонструють суттєву різницю з

показниками констатувального етапу, тоді як показники учнів контрольної групи майже не змінилися. Аналізуючи отримані дані можна зробити висновок, що в експериментальній групі прослідковується позитивна тенденція змін, а в контрольній групі зберігається відносна стабільність показників на констатувальному та контрольному етапах.

Таким чином, проведений нами кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи

Проте даний експеримент не обмежує дослідницьку діяльність щодо педагогіки партнерства, адже це нове явище у вітчизняній педагогіці, яке може мати різні форми вияву, та відповідно до цього по-різному впливати на кінцеву мету освіти, що зумовлено тим, що педагогіка партнерства акумулює і виражає загальні ознаки та закономірності освітнього процесу в комплексі відносин всіх учасників педагогічної діяльності. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для співробітництва, динаміка продукування якого постійно зростає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесян И. Д. Воспитание по Иванову: Вчера? Сегодня? Завтра? Проще простого? Санкт-Петербург: Образование, 1996. 347 с.
2. Аванесян И. Д. Сотрудничество как феномен педагогической действительности. Санкт-Петербург: Образование, 1998. 157 с.
3. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2000. 375 с.
5. Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 159 с.
6. Бех І., Вербницький В. Оновлення освіти: фокус на ранній вік. *Освіта*. 2017. № 50-51. С.5.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник . Київ: Либідь, 2008. 348с.
8. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико- технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
9. Бесова М. А. Воспитание младших школьников в процессе коллективной организаторской деятельности. Львів: Збруч, 1998. 124 с.
10. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільних закладів. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2008. №1.
12. Божович Л.І. Проблеми формування особистості. Москва: НПО, 2001. 189 с.
13. Бричок С. Б. Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір. URL: www.nbuv.gov.ua / portal / soc_gum / peddysk / 2007_02/brychoks.pdf. (дата звернення: 24.04.2019).
14. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Полтава: Полтавський вісник, 2004. 191с.

15. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
16. Ганнопільський навчально-виховний комплекс: поради учням. URL: http://gannopil-nvk.km.sch.in.ua/uchnyam/poradi_uchnyam/?prnt=prnt&pvi=pvi (дата звернення: 11.09.2020).
17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 413 с.
18. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник. Упорядник О. Рома . The Lego Foundation, 2018 . 44 с.
19. Гриньова М. Освітній трансформер: Фінляндія як натхнення. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiya-yak-natkhennya> (дата звернення: 18.09.2020).
20. Дем'янюк Т. Методика виховання в сучасній школі. Київ: Либідь, 2000. 298 с.
21. Дербеньова А. Г. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 191 с.
22. Дискусія. URL: pidruchniki.com/12811121/menedzhment/diskusiya (дата звернення: 11.02.2019).
23. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 205 с.
24. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII “Про освіту”
25. Иванов И. П. Воспитание общим делом. *Ленинградская правда*. 1978. №4. С. 7-9.
26. Иванов І.А. Виховувати колективізм. Москва: Пеленг, 1982. 547 с.
27. Ильин Г.Л. Проблемы педагогики сотрудничества. Москва: Эксмо, 2006. 42 с.

28. Карантин без стресу: поради батькам URL: <https://khm.gov.ua/uk/content/karantyn-bez-stresu-porady-batkam> (дата звернення: 23.03.2020).
29. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. Київ: Вища школа, 1993. 320 с.
30. Колток Л.О. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі. *Вища освіта України*. 2007. №2. С.77-83.
31. Концепція «Нова українська школа». URL://mon.gov.ua. 202016/12/05/konczercziya.pdf. (дата звернення: 27.09.2018).
32. Короденко М. Нова школа – нові підходи. *Освіта України*. 2017. № 43. С.6.
33. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник . Київ: Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. 104 с.
34. Лагодюк В.Ю. Дієве партнерство – успішна школа. *Управління освітою*. 2017. №10-12. С. 11-32.
35. Лысенкова С., Шаталов В., Волков И. и др. Педагогика сотрудничества. *Учительская газета*. 1986. №125. С.3.
36. Локшина О. Г. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 19.
37. Макаренко А.С. Мысли о воспитании . Семья и школа. 1988. № 2. С.16-17.
38. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 163 с.
39. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 387 с.
40. Марциновская Т.Д. Детская практическая психология. Москва: Гардарики, 2000, 255 с.
41. Мицька М. Створення інноваційного середовища – шлях до нової української школи. *Директор школи*. 2017. №23-24. С. 54-72.
42. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 200. 608 с.
43. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва: Академический проект, 2001. 384 с.

44. Мухіна В. С. Вікова психологія. Москва: Академія, 1999. 347 с.
45. Навчання батьків у школі: яким йому бути в сучасних умовах? [URL://lib.iitta.gov.ua/10533/1/Навчання%20батьків%20у%20школі.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/10533/1/Навчання%20батьків%20у%20школі.pdf) (дата звернення: 11.02.2019).
46. 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.
47. Нова українська школа. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [//www.slideshare.net/ippokubg/ss-67119769](http://www.slideshare.net/ippokubg/ss-67119769) (дата звернення: 03.11.2018).
48. Нові технології виховання. / за ред. С.В. Кириленко. Київ: Либідь, 1995. 156 с.
49. Партнерська педагогіка. URL: [//www.slideshare.net/pedcollegeBerislav/ss-84151822](http://www.slideshare.net/pedcollegeBerislav/ss-84151822) (дата звернення: 11.02.2019).
50. Петрочко Ж. Соціально-виховне середовище: енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 855 с.
51. Педагогіка: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. слово», 2005. 720 с.
52. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: начальний посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с
53. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс. Книга 1. Харків: Владос, 2000. 250 с.
54. Підласий І. П. Продуктивний педагог: настільна книга вчителя. Харків: Вид. група "Основа", 2010. 360 с.
55. Побірченко Н. А. Формування партнерської ділової поведінки: програма. Київ: Преса України, 1995 . 37 с.

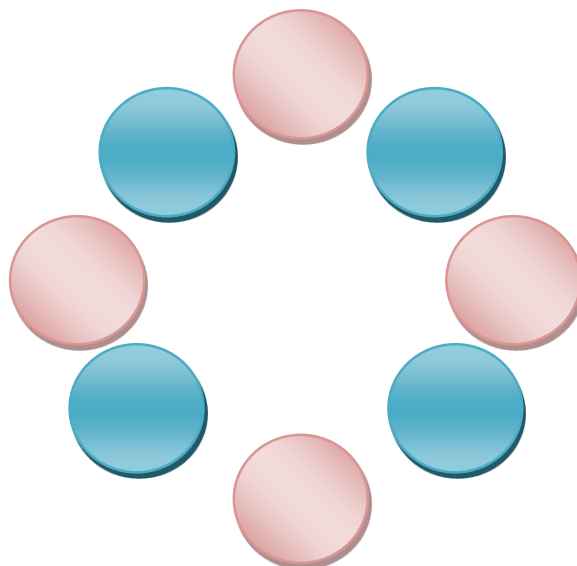
56. Порівняльний аналіз традиційного навчання і педагогіки співробітництва. [URL://studopedia.com.ua/1_60109_porivnyalniy-analiz-traditsiynogo-navchannya-i-pedagogiki-spivrobitnitstva.html](http://studopedia.com.ua/1_60109_porivnyalniy-analiz-traditsiynogo-navchannya-i-pedagogiki-spivrobitnitstva.html) (дата звернення: 21.10.2018).
57. 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.
58. Савченко С.В. Педагогіка партнерства у проєкті Концепції «Нової української школи». URL: [//www.slideshare.net/ippokubg/ss-67119769](http://www.slideshare.net/ippokubg/ss-67119769) (дата звернення: 03.11.2018).
59. Савченко О.Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти: збірник наукових праць Переяслав – Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав – Хмельницький, 2004. №10. С.109 – 117.
60. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
61. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 196 с.
62. Словник іншомовних слів /за редакцією О.С.Мельничука. Київ, 1974.
63. Сухомлинський В.О. Мудра влада колективу. Москва: Рад. шк., 1983. 398 с.
64. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетенции: монография. Ижевск: Купол, 2000. 90 с.
65. Уроки з підприємницьким тлом: [навчальні матеріали]/ за заг. ред. Е.Бобінської, Р.Шияна, М.Товкало. Варшава: Сова, 2014. 398 с.
66. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2003. 528 с.
67. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 208с.
68. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993. 270 с.

- 69.Чепурна Н. Проблема створення освітнього середовища сільської школи
URL:[www. library. udpu.org.ua /library_files/ psuh_pedagog _probl _silsk../visnuk_7.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk../visnuk_7.pdf) (дата звернення: 21.02.2019).
- 70.Черник Б.П. Ефективна участь в освітніх виставках. Новосибірськ, 2001.
С.126-127
- 71.Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Сев.-Зап. кн. издво,
1990. 384 с.
- 72.Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
- 73.Яланська С. П. Психологія розвитку педагогічної творчості: навчальний
посібник . Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. 138 с.
- 74.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: 03.11.2018).

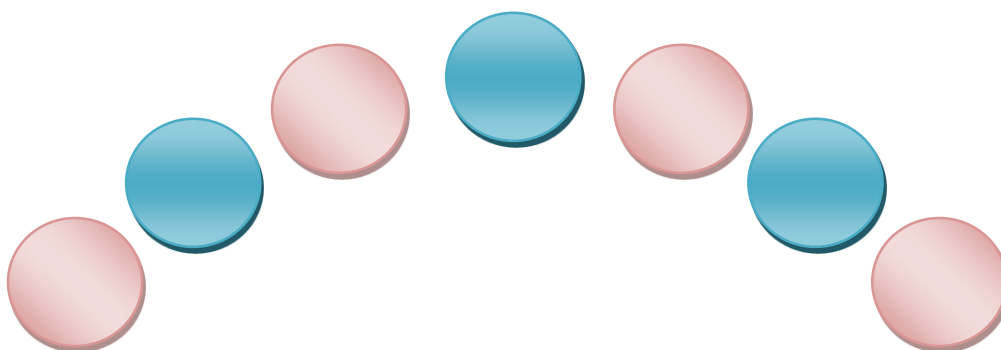
ДОДАТКИ

Додаток А

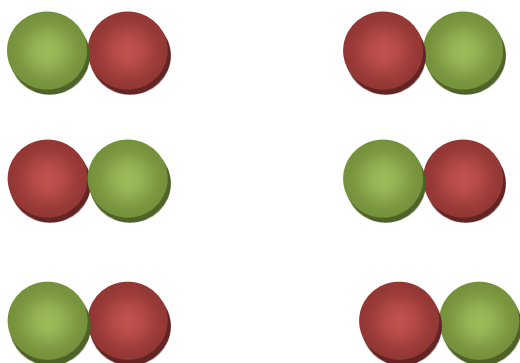
Схеми розміщення парт в новій українській школі



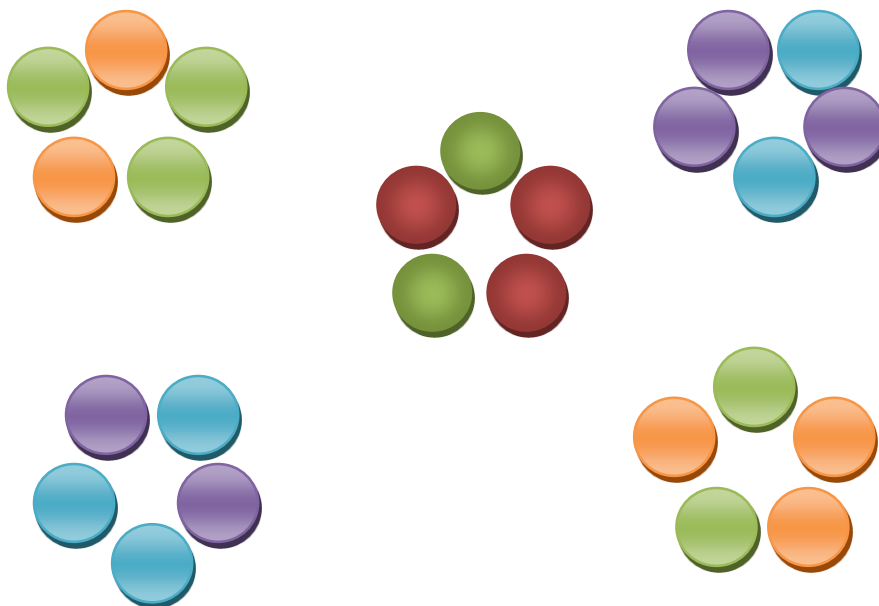
Коло



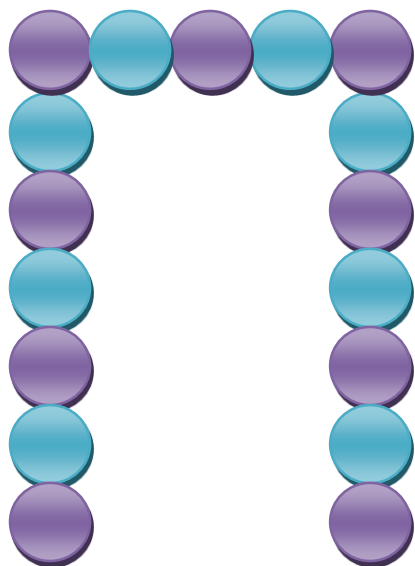
Напівколо



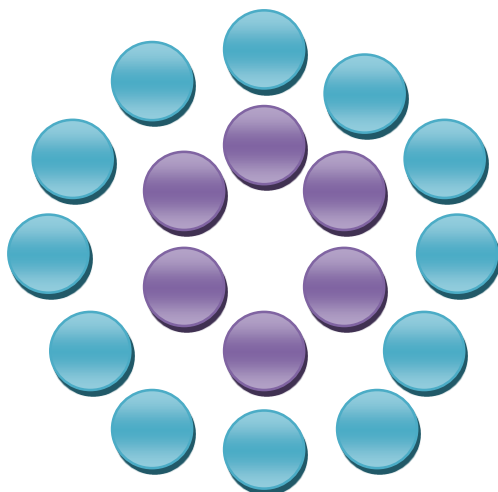
Групова робота



«Квіточка»



«Конференція»



Контрольна група

Додаток Б

Опитувальник визначення моделі педагогічного спілкування

1. Чи потребуєте ви реальної підготовки до уроку навіть із відомої й неодноразово опрацьовуваної теми?
2. Ви віддаєте перевагу логічному викладу матеріалу перед емоціями?
3. Чи хвилюєтеся ви перед уроком?
4. Під час пояснення матеріалу ви залишаєтеся на одному місці (перед столом, дошкою)?
5. Ви часто використовуєте методичні прийоми, які «успішно» працювали раніше?
6. Ви дотримуетесь завчасно розробленої схеми уроку?
7. Чи часто під час уроку ви включаєте в нього щойно придумані, згадані приклади, ілюструєте сказане свіжою подією, свідком якої ви стали?
8. Ви включаєте учнів в обговорення питань теми?
9. Ви прагнете розповісти якомога більше з теми, незважаючи на стан сприйняття учнів?
10. Чи часто вам вдається під час уроку вдало пожартувати?
11. Чи найчастіше ви ведете урок, не відриваючись від конспекту?
12. Чи виводить вас із рівноваги непередбачений шум і пожвавлення у класі?
13. Чи потребуєте ви багато часу (5-8 хв.), щоб відновити порушений контакт і знову заволодіти увагою класу?
14. Чи підвищуєте голос, робите паузу, якщо відчуваєте неухважність учнів?
15. Чи буває, що, ставлячи цікаві проблемні запитання, самі відповідаєте на них?
16. Чи подобається вам, щоб під час вашого пояснення вам ставили запитання?
17. Чи забуваєте ви під час пояснення теми про те, хто вас слухає?
18. Чи є у вас звичка, пояснюючи, вибирати 2-3 обличчя і слідкувати за їхніми емоційними реакціями?
19. Чи виводять вас із ладу скептичні посмішки на обличчях учнів?
20. Чи помічаєте ви зміни в настрої класу протягом уроку?
21. Чи підтримуєте ви бажання учнів вступати з вами в діалог, дискусію?
22. Чи відповідаєте ви на репліки з класу одразу ж?
23. Чи використовуєте ви ті самі жести для підкріплення своїх думок незалежно від ситуації?
24. Чи пояснюєте ви тему настільки широко, що вам не вистачає відведеного часу?
25. Чи почуваетесь ви після уроку-пояснення настільки втомленим, що, здається, не в змозі в той самий день провести такий самий урок іще раз?

Ключ:

Моделі спілкування	Так «+»	Ні «-»
Дикторська (мах = 206-100%)	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактна «Китайська стіна» (мах -146-100%)	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Диференційована увага «Локатор» (мах = 146 - 100%)	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гіперфлексивна «Тетеря» (мах =126-100%)	9, 11,15,17, 23, 24	8, 12, 19, 20, 21, 22
Негнучкого реагування «Робот» (мах= 146 - 100%)	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24

Інтерпретація результатів:

Модель дикторська («Монблан») — педагог відсторонений від учнів, «ширяє» над ними в царині знань. Учні - безлика маса слухачів. Ніякої особистісної взаємодії, педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Наслідок: відсутність психологічного контакту, безініціативність і пасивність учнів.

Модель неконтактна («Китайська стіна») - педагог також відсторонений від учнів, але сприйняття ним учнів не є байдужим, швидше поблажливим, зверхнім. Наслідок: слабкість взаємодії з учнями, з їх боку - байдуже ставлення.

Модель диференційованої уваги («Локатор») — основана на вибіркових стосунках з учнями. Педагог орієнтований не на весь клас, а на частину - або на обдарованих, або на відстаючих, або на середняків. Наслідок: педагог втрачає вплив на колектив, слабка взаємодія.

Модель гіпореклексивна («Тетеря») - педагог у спілкуванні замкнений сам у собі - він чує себе і спілкується із собою й ніяк не реагує на слухачів, емоційна глухота до інших. Наслідок: відсутність взаємодії між учнями і вчителем, навколо якого виникає психологічний вакуум, учні самі по собі, учитель сам по собі, навчально-виховна взаємодія представлена формально.

Модель гіперрефлексивна («Гамлет») - протилежна за психологічною основою до попередньої. Педагог стурбований не стільки змістовою стороною взаємодії, стільки тим, як він сприймається учнями. Для нього головне - міжособистісні стосунки. Він постійно сумнівається в дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси ставлення до нього, винуватить у всьому себе. Наслідок: неадекватні реакції вчителя на учнів, можлива втрата головної позиції педагога.

Модель негнучкого реагування («Робот») - взаємини педагога й учнів будуються за жорсткою програмою, де чітко визначені мета, завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, але педагог не володіє чуттям ситуації спілкування, не враховує психологічні особливості учнів. Наслідок: низька ефективність педагогічної взаємодії.

Модель авторитарна («Я сам») - одностороння активність педагога, учні - виконавці інструкцій. Педагог - головна і єдина діюча особа, яка ставить запитання, відповідає, дає судження і аргументи. Наслідок: виховується пасивність учнів, втрачається творчий характер навчання.

Модель активної взаємодії («Союз») - педагог постійно знаходиться в діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, підтримує ініціативу, гнучко реагує на зміни в психологічному настрої колективу. Усі проблеми вирішуються творчо спільними зусиллями учнів та педагога, який зберігає рольову дистанцію, але дотримується дружньої взаємодії в стосунках з учнями. Наслідок: продуктивність навчально-виховної педагогічної взаємодії.

Додаток В

Опитувальник домінуючого стилю керівництва

Інструкція. Уважно прочитайте запитання, проаналізуйте свої уявлення, думки, поведінку, виберіть той варіант відповіді, який вам найбільше підходить.

На бланку під номером запитання поставте «хрестик» у клітинці вибраного вами варіанту відповіді.

Відповідь	Запитання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А										
Б										
В										

- Чи вважаєте ви, що дитина повинна:
 - ділитися з вами всіма своїми думками, почуттями;
 - говорити вам тільки те, що вона сама захоче;
 - залишати свої думки й переживання при собі.
- Якщо учень узяв у іншого учня олівець чи ручку, то ви:
 - щиро з ним поговорите й дасте можливість йому самому прийняти потрібне рішення;
 - дасте можливість самим дітям розібратись у своїх проблемах;
 - повідомите про це всім дітям і примусите повернути взяте з вибаченням.
- Рухливий, іноді недисциплінований учень сьогодні на занятті був зосереджений, азартний і добре виконав завдання. Як ви вчините:
 - похвалите його і покажете його роботу всім дітям;
 - проявите зацікавленість, з'ясуєте, чому так добре вийшло сьогодні;
 - скажете йому: «Завжди б так займався».
- Учень, заходячи до класу, не привітався з вами. Як ви вчините:
 - примусите його голосно при всіх привітатися з вами;
 - не звернете на це уваги;
 - зразу почнете спілкуватися з учнями не згадуючи про вчинок.
- Учні спокійно працюють. У вас є вільна хвилина. Що ви робитимете?
 - спокійно, не втручаючись, поспостерігаєте, як вони працюють і спілкуються;
 - комусь допоможете, підкажете, зробите зауваження;
 - займетесь своїми справами (записи, перевірка зошитів тощо).
- Яка точка зору здається вам більш правильною:
 - почуття, переживання учня, дитини ще поверхові, швидкоплинні й на них не варто звертати особливої уваги;
 - емоції, переживання учня – важливі фактори, за допомогою яких його можна ефективно навчати й виховувати;

в) почуття дитини дивовижні, переживання – значущі й до них треба ставитись обережно, тактовно.

7. Ваша вихідна позиція в роботі з дітьми:

а) дитина – слабка, нерозумна, неосвічена істота, і тільки дорослий може і повинен навчити й виховати її;

б) у дитини багато можливостей для саморозвитку. А допомога дорослого повинна бути спрямована на максимальне підвищення активності самої дитини;

в) дитина розвивається майже некеровано під впливом спадковості й сім'ї, тому головне, щоб вона була здорова, сита і не порушувала дисципліну.

8. Як ви ставитеся до активності самого учня:

а) позитивно – без неї неможливий повноцінний розвиток;

б) негативно – вона часто заважає цілеспрямовано та планомірно вести навчання й виховання;

в) позитивно, але тільки тоді, коли вона узгоджена з педагогом.

9. Учень не захотів виконувати завдання під приводом, що він уже зробив це раніше. Ваші дії:

а) сказали б: «Ну, не треба»;

б) примусили б виконати роботу;

в) запропонували б інше заняття.

10. Яка позиція, на вашу думку, є більш правильною:

а) дитина повинна бути вдячною дорослим за турботу про неї;

б) якщо вона не усвідомлює турботи про неї, не цінує її, то це її справа: колись пошкодує;

в) педагог повинен бути вдячним учням за їхню довіру й любов.

Ключ для обробки відповідей

Відповідь	Запитання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
Б	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
В	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

Відповідь, зазначена у відповідній клітинці, оцінюється вказаною в ній сумою балів.

Загальна сума, що характеризує стиль педагога, дорівнює сумі всіх отриманих балів.

25-30 балів – домінує демократичний стиль;

20-24 бали – схильність до авторитарного стилю;

10-29 балів – вираження ліберального стилю.

Додаток Г

Опитувальник «Індекс групової згуртованості Сішора»

I. Як би ви оцінили свою приналежність до класу?

1. Почуваю себе її членом, частиною колективу.
2. Приймаю участь у більшості видів діяльності.
3. Приймаю участь в одних видах діяльності та не приймаю участі в інших.
4. Не почуваю себе членом групи.
5. Живу та існую окремо від неї.
6. Не знаю, важко відповісти.

II. Перейшли б ви до іншого класу, якби була така нагода (без зміни решти умов).

1. Так, дуже хотів би перейти.
2. Скоріше перейшов би, ніж залишився.
3. Не бачу ніякої різниці.
4. Скоріш за все, залишився б у своєму класі.
5. Дуже хотів би залишитись у своєму класі.
6. Не знаю, важко відповісти.

III. Які взаємини між членами вашого класу?

1. Краще, ніж у більшості класів.
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів.
3. Не гірше, ніж у більшості класів.
4. Не знаю, важко відповісти.

IV. Які у вас стосунки з вчителями та адміністрацією школи?

1. Краще, ніж у більшості класів.
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів.
3. Не гірше, ніж у більшості класів.
4. Не знаю.

V. Яке ставлення до навчання у вашому класі?

1. Краще, ніж у більшості класів.
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів.
3. Не гірше, ніж у більшості класів.
4. Не знаю.

Обробка результатів: Підраховуємо кількість балів, відповідно до таблиці

№ питання	Варіант відповіді	Бал за варіант відповідей	
		4	2
I.	1	5	1
	2	4	1
	3	3	1
II.	1	1	1
	2	2	2
	3	3	3

	4	4		2	2
	5	5		3	1
	6	1		4	1
	1	3		1	3
III.	2	2	V.	2	2
	3	1		3	1
	4	1		4	1
IV.	1	3			
Всього					

Інтерпретація індексу групової згуртованості Сішора:

- 15,1 бала і вище – високий рівень згуртованості;
- 11,6-15 балів – вище середнього рівень згуртованості;
- 7-11,5 балів – середній рівень згуртованості;
- 4-6,9 бала – нижче середнього рівень згуртованості;
- 4 бали і нижче - низький рівень згуртованості.

Додаток Д

Соціометричний метод

Інструкція

Уважно прочитайте запитання та дайте відповіді на нього. Можна вписувати імена тільки тих людей, що присутні сьогодні.

Ви летите в космос, вам можна з собою позвати трьох людей. Кого з класу ви взяли б з собою?

Інтерпретація результатів

Напочатку варто побудувати соціоматрицю. Результати виборів розносяться по матриці за допомогою умовних позначень.

Зроблені кожним досліджуваним вибори заносяться у лінійку навпроти його прізвища.

Наступний етап роботи – визначення діагностичних показників та їх інтерпретація. Такими є:

а) *соціометричний статус*. Статус визначається числом соціометричних виборів. Залежно від цього досліджуваного можна віднести до однієї з чотирьох статусних категорій: „зірки”, „ті, кому надається перевага”, „прийняті”, „неприйняті”;

б) *рівень благополуччя взаємостосунків (РБВ)*. Якщо більшість членів групи опиняється у сприятливих (1 і 2) статусних категоріях, РБВ визначається як високий, при однаковому співвідношенні – як середній, при переважанні в групі осіб з несприятливим статусом – як низька, означає неблагополуччя більшості членів групи в системі міжособистісних відносин, їх незадоволеність в спілкуванні, визнанні одногрупниками;

в) *коефіцієнт взаємності (КВ)*. Він може бути показником згуртованості, прихильності, дружби, але може свідчити про фактичну роз'єднаність групи на окремі угруповання. За величиною показника КВ групу можна віднести до одного з чотирьох рівнів взаємності: КВ = 15-20 % - низький, 21-30 % - середній, 31-40 % - високий, 40 % і більше – надвисокий;

г) *індекс ізольованості (ІІ)*. Групу можна вважати благополучною, якщо в ній немає ізольованих, або їх число сягає 5-6 %, менш благополучною, якщо ІІ = 15-25 %.

На основі соціоматриці будується соціограма – карта соціометричних виборів (соціометрична карта).

Додаток Е

Методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна.

Текст опитувальника

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини має значні відхилення від норми.
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини прихильність.
7. Гарні батьки відгороджують дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли знущальне ставлення до дитини приносить їй більшу користь.
11. Я з прикрістю ставлюся до своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне в житті.
13. Мені здається, що інші діти потішаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто робить такі вчинки, які, крім презирства, нічого не варгі.
15. Для свого віку моя дитина трішки незріла.
16. Моя дитина поводиться погано навмисне, щоб дошкулити мені.
17. Моя дитина вбирає в себе все дурне, як «губка».
18. При всіх намаганнях мою дитину важко навчити гарних манер.
19. Дитину варто тримати у жорстких рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я не в захваті, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я беру участь у вихованні своєї дитини.
22. До моєї дитини «чіпляється» все дурне.
23. Моя дитина не досягне успіху в житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей, мені трішки соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як мені б хотілося.
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці, і у судженнях.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною весь свій вільний час.
28. Я часто жалкую про те, що моя дитина росте і дорослішає, і з ніжністю згадую її маленькою.
29. Я часто помічаю за собою вороже ставлення до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося в житті.
31. Батьки повинні пристосовуватися до дитини, а не тільки вимагати цього від неї.
32. Я намагаюся виконувати всі прохання моєї дитини.

33. При прийнятті сімейних рішень варто враховувати думку дитини.
34. Я дуже цікавлюся життям своєї дитини.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди рахуюсь із дитиною.
38. Я відчуваю до дитини дружні почуття.
39. Основна причина примх моєї дитини - егоїзм, впертість і лінь.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводити відпустку з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безтурботне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
43. Я розділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести із себе кого завгодно.
45. Я розумію прикροщі своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини - суцільне нервування.
48. Суворі дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти потім вдячні.
51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних сторін.
53. Я розділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не в змозі що-небудь зробити самостійно, а якщо й зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте не пристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я моєї дитини.
58. Нерідко моя дитина викликає у мене захоплення.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності моєї дитини й не приховую цього від неї.
61. Вкрай бажано, щоби дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.

КЛЮЧ

1. *Прийняття-відторгнення*: 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 55, 60.
2. *Образ соціальної бажаності поведінки*: 6, 9, 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.
3. *Симбіоз*: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. *Авторитарна гіперсоціалізація*: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. *«Маленький невдаха»*: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок підрахунку тестових балів. При підрахунку тестових балів за всіма шкалами враховується відповідь «згідний». Високий тестовий бал¹ по відповідних шкалах інтерпретується як: - відторгнення, - соціальна бажаність, - симбіоз, - гіперсоціалізація, інфантилізація(інвалідизація).

<i>1 шкала</i>	<i>«Прийняття - відторгнення»</i>								
«сирий бал»	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильний ранг	0	0	0	0	0	0	0,6	3,7	12,02
«сирий бал»	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Процентильний ранг	31,01	53,79	69,35	77,21	84,17	88,60	90,50	92,40	93,67
«сирий бал»	18	19	20	21	22	23	24	25	
Процентильний ранг	94,30	95,50	97,46	98,10	98,73	98,73	99,36	100,0	
<i>2 шкала</i>	<i>«Кооперація»</i>								
«сирий бал»	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильний ранг	1,57	3,46	5,67	7,88	9,77	12,29	19,22	31,19	48,82
«сирий бал»	9								
Процентильний ранг	80,33								
<i>3 шкала</i>	<i>«Симбіоз»</i>								
«сирий бал»	0	1	2	3	4	5	6	7	
Процентильний ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,63	92,93	96,65	
<i>4 шкала</i>	<i>«Авторитарна гіперсоціалізація»</i>								
«сирий бал»	0	1	2	3	4	5	6		
Процентильний ранг	4,41	13,86	32,13	53,87	69,30	83,79	95,76		
<i>5 шкала</i>	<i>«Маленький невдаха»</i>								
«сирий бал»	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильний ранг	14,55	45,57	70,25	84,81	93,04	96,83	98,83	99,37	100

Опитувальник складається з 5 шкал:

1. *«Прийняття - відторгнення»*. Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькові/матері подобається дитина такою, якою вона є. Батько/мати поважає індивідуальність дитини, симпатизує їй, прагне проводити багато часу разом із дитиною, схвалює її інтереси й плани. На іншому полюсі шкали: батько/мати сприймає свою дитину поганою, непристосованою, неуспішною, а також нездатною досягти

успіху в житті через низькі здібності (в тому числі розумові), погані нахили. Загалом батько/мати може відчувати до дитини злість, прикрість, роздратування, образу, не довіряти дитині й не поважати її.

2. «Кооперація» — соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається так: батько/мати зацікавлений у справах і планах дитини, намагається у всьому допомогти дитині, співчуває їй. Батько/мати високо оцінює інтелектуальні й творчі здібності дитини, відчуває гордість за неї, заохочує ініціативу і самостійність дитини, намагається бути з нею на рівних. Батько/мати довіряє дитині, намагається пристати на її точку зору в спірних питаннях.

3. «Симбіоз» — шкала відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах по цій шкалі можна вважати, що батько/мати прагне до симбіотичних відносин з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так – батько/мати відчуває себе з дитиною єдиним цілим, прагне задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів і неприємностей життя, постійно відчуває тривогу за дитину, дитина йому здається маленькою і беззахисною. Тривога батька/матері підвищується, коли дитина починає автономізуватися в силу обставин, оскільки зі своєї волі батько/мати не надає дитині самостійності ніколи.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» відображає форму й напрямок контролю за поведінкою дитини. При високих балах по цій шкалі в батьківському ставленні цього батька/матері чітко простежується авторитаризм. Батько/мати вимагає від дитини беззастережної слухняності й дисципліни, намагається у всьому нав'язати дитині свою волю, не в змозі пристати на її точку зору. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батько/мати пильно стежить за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Маленький невдаха» - відображає особливості сприйняття й розуміння дитини батьком/мамою. При високих значеннях по цій шкалі в батьківському ставленні спостерігається прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батько/мати бачить дитину молодшою у порівнянні з її реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини уявляються батькові/матері дитячими, несерйозними. Дитина представляється непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів. Батько/мати не довіряє своїй дитині, досадує на її неуспішність і недотепність, і у зв'язку із цим намагається відгородити дитину від труднощів життя й суворо контролювати її дії.

Додаток Ж

Соціоматриця експериментальної групи на констатувальному етапі

№	Хто обирає	Кого обирають																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	Респодент 1	*			*							*					*											
2	Респодент 2		*				*	*																	*			
3	Респодент 3			*							*	*													*			
4	Респодент 4	*			*												*											
5	Респодент 5					*																						
6	Респодент 6						*										*			*			*					
7	Респодент 7							*											*		*		*					
8	Респодент 8		*						*			*								*		*						
9	Респодент 9									*		*		*						*		*						
10	Респодент 10										*	*		*							*							
11	Респодент 11								*			*								*		*					*	
12	Респодент 12						*		*			*								*		*						
13	Респодент 13										*				*						*	*						
14	Респодент 14					*					*			*						*	*							
15	Респодент 15						*				*			*			*		*		*							
16	Респодент 16	*			*						*						*		*		*							
17	Респодент 17					*		*										*		*		*			*			
18	Респодент 18																	*	*	*		*					*	
19	Респодент 19						*				*		*						*	*	*		*			*		
20	Респодент 20							*		*		*								*	*	*		*		*		
21	Респодент 21						*		*		*		*							*	*	*		*		*		
22	Респодент 22																		*	*	*		*		*		*	
23	Респодент 23				*					*		*					*		*	*	*		*		*		*	
24	Респодент 24		*								*		*						*	*	*		*		*		*	
25	Респодент 25										*		*		*				*	*	*		*		*		*	
26	Респодент 26										*		*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Кількість отриманих виборів		2	1	1	2	0	3	4	4	1	2	1	4	0	3	1	2	3	2	3	8	3	0	3	2	2	1	
Кількість взаємних виборів		2	1	1	2	0	2	2	3	1	2	3	2	0	2	0	2	2	1	3	3	3	3	0	2	2	2	1

Додаток 3

Соціоматриця контрольної групи на констатувальному етапі

№	Хто обирає	Кого обирають																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	Респодент 1	*						*						*	*														
2	Респодент 2		*					*	*											*									
3	Респодент 3			*		*			*	*																			
4	Респодент 4				*		*																	*			*		
5	Респодент 5					*									*		*			*									
6	Респодент 6				*		*								*							*							
7	Респодент 7	*					*				*		*																
8	Респодент 8		*					*											*										
9	Респодент 9								*	*		*		*															
10	Респодент 10			*					*	*	*									*									
11	Респодент 11						*	*	*	*	*	*		*															
12	Респодент 12							*	*	*	*	*	*								*								
13	Респодент 13	*						*		*	*	*	*	*								*							
14	Респодент 14							*	*	*	*	*	*	*	*						*								
15	Респодент 15														*	*		*		*									
16	Респодент 16		*				*							*	*	*	*	*				*							
17	Респодент 17				*													*	*			*							
18	Респодент 18													*	*	*	*	*	*		*							*	
19	Респодент 19		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20	Респодент 20							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21	Респодент 21									*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22	Респодент 22																					*	*	*	*	*	*	*	
23	Респодент 23			*		*																	*	*	*	*	*	*	
24	Респодент 24																						*	*	*	*	*	*	
25	Респодент 25													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
26	Респодент 26			*											*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
27	Респодент 27															*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Кількість отриманих виборів		2	3	1	3	2	2	4	2	9	2	2	4	3	9	4	1	2	2	2	3	3	1	3	0	0	2	1	
Кількість взаємних виборів		2	2	1	3	1	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	0	1	2	2	0	2	0	3	0	0	2	0	

Додаток К

Фрагменти ранкової зустрічі

Ранкова зустріч на тему «Мій найкращий друг»

Вправа 1 «ПРИВІТАННЯ»

Формування кола

Першими до кола сядуть ті учні, імена яких починаються на літеру «А», потім на літеру «Б» і так у алфавітному порядку, доки всі не будуть у колі.

Привітання

Діти, рухаючись по класу, вітайтеся один з одним. Але якщо я плесну в долоні один раз – вітатися треба за руку, якщо два – колінами.

Вправа 2 «ГРУПОВЕ ЗАНЯТТЯ»

(Доторкнись до білого).

Зараз ви, пересуваючись довільно, уважно будете слухати мої команди. Коли я скажу «Доторкнись до білого!» ви повинні торкнутися білого кольору на своєму одязі або на одязі інших. Ви можете торкатися пальцем, коліном, ліктем, головою тощо.

- Коли я назву інший колір, наприклад: «Доторкнись до червоного!». Ви, продовжуючи триматися за предмет білого кольору, маєте водночас зуміти торкнутися червоного кольору. У цій грі не має тих, хто програв або вибув із гри! Ця гра - зусилля всього класу. Якщо хтось не в змозі утримати рівновагу чи падає, гра починається спочатку.

Вправа 3 «ЩОДЕННІ НОВИНИ»

Доброго ранку!

- Сьогодні понеділок.

Понеділок, наче тато,

В нього різних справ багато,

- Сьогодні 23 січня 2018 року.

- Погода морозна і сніжна.

- Дитина тижня – Карина

Та дочки його й синки

Помагають залюбки.

Вправа 4: «Обмін інформацією»

- Сьогодні тема нашої ранкової зустрічі «Мій найкращий друг». Тому зараз нехай кожен з вас розповість про свого друга. (Розповіді дітей).

- Ось, діти, наша ранкова зустріч дійшла до завершення. Ви всі були молодці, гарно працювали, поводитися чемно. Дякую вам за роботу.

Додаток Л

ЛЕГО

1. Створи-домалюй!

Діти вчаться:

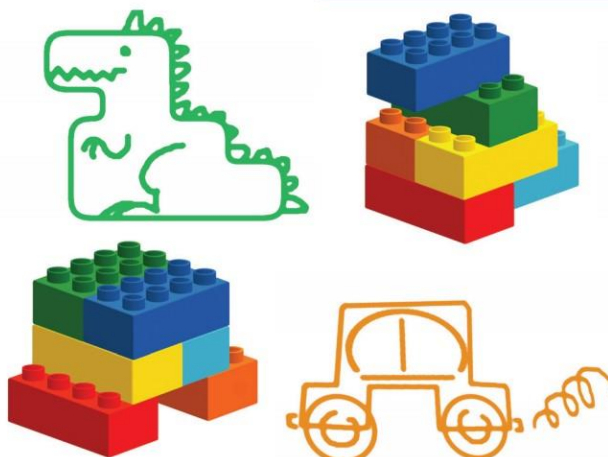
творчо мислити, експериментувати, домовлятися, поважати думку інших

Основні завдання:

1. Діти створюють будь-яку фігуру за заданою темою (тварини, рослини, будівлі тощо).
2. Далі діти прикладають створену модель на аркуш формату А4 і обводять її.
3. Педагог пропонує домалювати олівцями чи фломастерами деталі/частини тіла.
4. Діти презентують свою роботу.

Запитання до дітей:

- Чому ви вирішили створити саме цю тварину (рослину, будівлю)?
- Що було найцікавішим під час виконання цієї справи?



2. Спільна творчість

Діти вчаться:

просторово мислити, бути креативними, робити та перевіряти припущення, поважати вибір іншого.

Поради та хитрощі:

- Важливо, допомогти дітям бути більш креативними і розвивати вміння переключати увагу.

Основні завдання:

1. Діти у групах (по 3-4) отримують набір цеглинок.
2. Кожна дитина отримує завдання збудувати щось (наприклад, Дитина 1 – авто, Дитина 2 – літак, Дитина 3 – дерево).

3. Протягом 5-ти хвилин діти будують свої конструкції. Коли час вичерпався, діти передають своє творіння товаришу зліва. Якщо конструкція не завершена – нічого страшного.

4. Дитина, яка отримала добудовану чи недобудовану конструкцію, повинна продовжити будувати те, що вона будувала раніше, тобто Дитина 1 – авто, Дитина 2 – літак, Дитина 3 – дерево. Не можна знімати чи змінювати положення цеглинок, які вже є, проте можна додавати цеглинки, щоб нова конструкція стала схожою на те, що дитині потрібно збудувати.

5. Діти продовжують передавати конструкцію, поки вона не обійде коло і не повернеться до дитини, яка починала її будувати.

6. Діти оглядають те, що вийшло і намагаються пояснити на що схожа конструкція.

Запитання до дітей

- Чи вдалося зберегти ідею конструкції? Як саме?
- Що було найцікавішим?
- Як би ви назвали свою споруду після доповнень, та перетворень?

3. *Самомасаж рук «Гусінь»*

На маленьке деревце (Беруть одну цеглинку (2 × 2), проводять штирями

Вгору гусінька повзла. по тильній стороні долоні спочатку однієї руки,

Гілочки всі проповзала, потім другої.)

І листочки не минала... (Проводять штирями по кожному пальчику спочатку

Потім раптом покотилась, однієї руки, потім другої.)

Завертілась, закрутілась, (Крутять цеглинку між долонями по колу.)

Застрибала, заскакала, (Підкидають цеглинку догори.)

Вниз упала і пропала! (Міцно затискають цеглинку між долонями.)

4. *Складаємо модель характеру*

Діти вчаться:

розрізняти риси характеру, спостерігати, аналізувати і помічати свої риси характеру та людей навколо, висловлювати свою думку і логічно обґрунтовувати її, розвивати емоційний інтелект

Основні завдання:

1. Діти пригадують самі або за допомогою дорослого (згадуючи казкових або літературних героїв, відомих людей) риси характеру людини.
2. Діти співвідносять колір цеглинок з рисами характеру.
3. Педагог пропонує дітям скласти модель характеру друга.
4. Діти розповідають про модель характеру один одному.

Запитання до дітей:

- Поясніть, чому саме такий колір цеглинки означає таку рису характеру героя?
- Які риси характеру вашого друга подобаються вам найбільше і чому?

- Чи є в когось із членів вашої родини такі ж риси характеру, як у вашого друга?

5. Пальчикова гімнастика «Веселі цеглинки»

Ми цеглинки в руки взяли *(Беруть у кожену руку по одній цеглинці (2 × 4).)*

І місцями поміняли. *(Перекладають цеглинки з однієї руки в другу.)*

Потім міцно їх з'єднали, *(Скріплюють дві цеглинки разом.)*

Вгору високо кидали. *(Підкидають цю цеглинку вгору і ловлять.)*

Раз-два, не роняй,

А швиденько заховай! *(Ховають цеглинку у долонях або за спину.)*

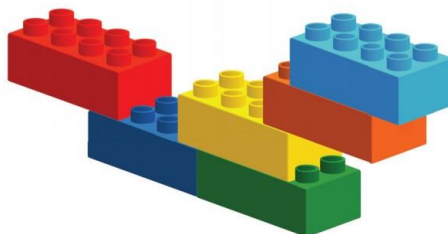
6. Неіснуюча тварина

Діти вчаться: домовлятися, шукати спільне рішення, відстоювати свої ідеї, доповнювати один одного під час практичної діяльності і під час презентації

Основні завдання:

1. Діти отримують завдання не розмовляючи створити (збудувати) неіснуючу істоту, використовуючи два набори цеглинок, та підготувати невелику розповідь про неї.

Запитання до дітей: Як вдалося створити таку істоту? Що було найважчим? Що ще можна створити в парі?



Додаток М

Тренінг на взаємодію з батьками

Тема. ЕФЕКТИВНІ КОМУНІКАЦІЇ У СПІЛКУВАННІ З ДИТИНОЮ НАВЧАЄМОСЯ ПОЗИТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Мета: комунікативна компетентність: познайомити батьків із психологічним законом розвитку дитини – зоною найближчого розвитку; практична компетентність: навчити прийомам «активного слухання» та «Я-повідомлення» для ефективного спілкування з дитиною в ситуаціях «сам-разом»; проаналізувати почуття батьків при наданні самостійності дитині, враховуючи особливості віку, межі особистості дитини.

Зміст діяльності	Час (хв.)
ВСТУПНА ЧАСТИНА	15
Актуалізація питання.	5
Вправа-знайомство	10
ОСНОВНА ЧАСТИНА	
Відображення почуттів дитини. Мозковий штурм	10
Активне слухання. Взаємодія в групах	10
«Я-повідомлення»	10
Як допомагати дитині та не ображати її?	10
Індивідуальна робота	10
ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА	15
Рефлексія	10
Домашнє завдання батькам	5

ОПИС ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ

Нас з вами об'єднує... Вправа-знайомство

Опис: вчитель пропонує учасникам по колу передавати клубок ниток, назвати своє ім'я і закінчити речення: «Я думаю, що нас з вами об'єднує...». Виконавши завдання, учасник передає клубок далі по колу, залишаючи у себе частину ниток.

Обговорення, зворотна комунікація: - Що об'єднує нас всіх?

Висновок: Вчитель наголошує, що всіх учасників об'єднує любов до дітей і бажання навчитися позитивній взаємодії з дітьми.

Відображення почуттів дитини. Мозковий штурм

- Причини труднощів дитини часто бувають приховані в сфері її почуттів. Тоді практичними діями – показати, навчити, спрямувати – їй не допоможеш. У таких випадках краще за все . дитину послухати. Правда, інакше, ніж ми звикли. Психологи знайшли і дуже докладно описали

спосіб «активного слухання». Активно слухати дитину – означає «повертати» їй у розмові те, що вона вам сказала, при цьому позначивши почуття дитини.

- Назвіть ті фрази дитини, на які Ви не знаєте як реагувати, або назвіть те, як Ви реагуєте звичним чином. (Батьки наводять приклади фраз.)
- Запишемо ці фрази.
- Визначіть почуття дитини.
- (Обговорення, зворотна комунікація) Що нам дає знання про почуття дитини? Чи завжди ми їх визначаємо в своєму повсякденному спілкуванні з дітьми?
- Активне слухання дитини починається з визначення почуттів дитини. Тільки після цього можна побудувати відповідь, яку дитина почує.

Активне слухання. Взаємодія в групах

Опис: Вчитель об'єднує батьків в 4 групи, розрахувавшись на 1, 2, 3, 4. Кожній групі потрібно заповнити таблицю, спочатку визначаючи почуття, які відчуває дитина, а потім записуючи відповідь їй. Після виконання кожна група по черзі зачитує одну із відповідей, а інші групи перевіряють та доповнюють у разі необхідності.

Таблиця для вправи «Активне слухання»

Ситуація та слова дитини	Почуття дитини	Ваша відповідь
«Сьогодні, коли я виходила зі школи, хлопчик-хуліган вибив у мене портфель і з нього все висипалося...»		
Дитині зробили укол, плаче: «Доктор поганий!»		
Старший син мамі: «Ти завжди її захищаєш, кажеш «маленька», а мене ніколи не жалієш!»		
«Сьогодні на уроці математики я нічого не зрозуміла і сказала про це вчителю, а хлопці сміялися»		
Дитина упускає чашку, та розбивається: «Ой! Моя чашечка!»		
Син влітає в двері: «Мам, ти знаєш, я сьогодні перший написав і здав контрольну!»		

Обговорення, зворотна комунікація: - Як визначення почуттів дитини полегшує формування відповіді, яку дитина чує?

Висновок: У всіх даних випадках відповідь дорослого має бути не запитального, а стверджувального характеру.

«Я-повідомлення» чи «Ти-повідомлення». Інформаційне повідомлення

- Що ви зазвичай говорите людині, коли незадоволені її поведінкою або вчинком? «Ти знову запізнилася», «Ти не зробив, то про що я тебе попросила», «Ти постійно чиниш посвоєму», а також багато інших фраз, зміст яких залежить від конкретної ситуації. Що об'єднує всі ці висловлювання? Всі вони починаються з звинувачення на адресу іншої людини. У психології такі фрази називаються «Ти-повідомленнями». У більшості випадків у відповідь на подібну фразу людина починає захищатися, а кращим способом захисту, як відомо, є напад. У підсумку така «бесіда» загрожує перерости в конфлікт.

- Будь-яке невдоволення, яке ми зазвичай висловлюємо через «Ти-повідомлення», можна піднести людині по-іншому, скориставшись технікою «Я-повідомлення».

Фраза в такому випадку складається з 4-х основних частин:

1. Починати фразу треба описом того факту, який не влаштовує вас у поведінці іншої людини. Ніяких емоцій або оцінки людини як особистості. Наприклад, так: - Коли ти запізнюєшся ... - Коли я бачу, що ти ... - Коли це відбувається ... - Коли я стикаюся з тим, що ...

2. Далі треба описати свої почуття/відчуття в зв'язку з такою поведінкою. Наприклад: - Я відчуваю ... (роздратування, безпорадність, гіркота, біль, подив і т.д.) - Я засмучуюсь... - Я хвилююся... - Я засмучуюся ... - Я хвилююся...

3. Потім потрібно пояснити, як ця поведінка впливає на вас або на оточуючих. - Тому що... - В зв'язку з тим що... - Оскільки...

4. У завершальній частині фрази треба повідомити про ваше бажання, тобто про те, яку поведінку ви б хотіли бачити замість тієї, яка викликає у вас невдоволення.

Наприклад, замість звинувачення «Ти знову запізнився» ми отримуємо фразу: «Коли ти запізнюєшся, я хвилююся, тому що не знаю причину твого запізнення. Мені б дуже хотілося, щоб ти дзвонила мені, якщо не можеш прийти вчасно».

Техніка «Я-повідомлення». Практикум в парах

Опис: Вчитель нагадує, для надання допомоги у вирішенні проблем дитини можуть допомогти прийоми активного слухання (які були розглянуті раніше), а для вирішення власних труднощів – техніка «Я-повідомлення», яка складається з 4-х вищезгаданих компонентів.

Учасники в парах згадують по одному «Ти-повідомленню», яке вони найчастіше говорять своїм дітям. Потім по черзі кожен учасник з «Ти-повідомлення» партнера робить «Я-повідомлення» та озвучує його.

Висновок: Акцентувати увагу батьків необхідно на наступному: говорити про свої почуття дитині від першої особи, про себе, про свої переживання, а не про дитину, не про її поведінку.

Сам – разом. Індивідуальна робота

Опис: Візьміть аркуш паперу, розділіть його вертикальною лінією навпіл. Над лівою частиною напишіть: «Сам», над правою – «Разом». Перерахуйте в них ті справи, які ваша дитина вирішує і робить сама, і ті, в яких ви зазвичай берете участь. Потім подивіться, що з колонки «Разом» можна зараз або в найближчому майбутньому перенести в колонку «Сам».

Висновок: Пам'ятайте, що кожне таке переміщення – важливий крок до дорослішання вашої дитини. Обов'язково зазначте цей її успіх!

Три питання. Рефлексія

Опис: Вчитель пропонує учасникам відповісти на 3 питання, заповнивши таблицю: 1. Що я зрозумів? 2. Що я буду робити? 3. З ким поділюся?

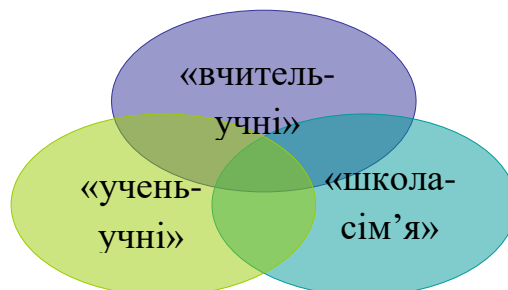
Домашнє завдання батькам

Тренуватися у застосуванні активного слухання та техніки «Я-повідомлення» у спілкуванні з дитиною.

Уявіть собі коло справ, з якими Ваша дитина в принципі може впоратися самостійно, хоча і не завжди. Для початку виберіть з цього кола кілька справ і постарайтеся ні разу не втрутитися в їх виконання дитиною. Схваліть старання дитини, не дивлячись на її результат.

Додаток Н

Програма реалізації організаційно-педагогічних умов педагогіки партнерства в освітньому процесі початкової школи



Аспект взаємодії	Форма чи метод	Мета та результат	Приклади вправ
«вчитель-учні» та «учень-учні»	Ранкові зустрічі	Задати мотивацію на навчальний день, створити позитивну атмосферу в групі. Хороший настрій, впевненість у собі.	«Слухай і почуй», «Штіпліц», словесний диктант, «Кольори» тощо
	Лего	Створити умови взаєморозуміння та взаємопідтримки. Навчити працювати в групі. Прийняти правила роботи у групі. Комфортні умови спільної діяльності, відкритість.	«Спина до спини», «Підступна рівновага», «Кубик-звисайлик» тощо.
	Гра	Емоційне налаштування колективу, ознайомлення з правилами взаємодії.	«Оцінювальна банка», «Газета» сторітелінг, «Характеристики людей», «Гра в банан» «Музичні стільці» тощо.
	Тренінг	Активна взаємодія з батьками та залучення до освітньої діяльності. Висока зацікавленість батьків. Проінформованість в шкільному житті дитини батьками, як навчальному так і психологічному аспектах.	«Мозаїка стилів родинного виховання»; колажування ; сенкан; мозковий штурм тощо.
«школа-сім'я»	Пам'ятки		Пам'ятка учням закладів освіти щодо самоорганізації навчання під час дистанційного навчання.

Додаток О

Соціоматриця експериментальної групи на контрольному етапі

№	Хто обирає	Кого обирають																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	Респодент 1	*			*							*					*											
2	Респодент 2		*					*	*																*			
3	Респодент 3			*							*	*														*		
4	Респодент 4	*			*											*												
5	Респодент 5					*			*			*									*							
6	Респодент 6						*										*			*			*					
7	Респодент 7		*					*											*		*							
8	Респодент 8		*						*			*								*								
9	Респодент 9									*		*								*								
10	Респодент 10									*	*		*							*								
11	Респодент 11							*			*									*						*		
12	Респодент 12								*			*								*					*			
13	Респодент 13												*													*		
14	Респодент 14									*			*							*	*							
15	Респодент 15					*					*			*			*			*								
16	Респодент 16	*			*						*				*		*			*								
17	Респодент 17					*		*										*		*				*				
18	Респодент 18											*						*	*	*						*		*
19	Респодент 19							*			*								*	*	*				*			
20	Респодент 20								*		*								*	*	*				*		*	
21	Респодент 21							*		*			*						*	*	*				*		*	
22	Респодент 22					*						*							*	*	*				*		*	
23	Респодент 23					*					*							*	*	*	*				*		*	
24	Респодент 24			*							*							*	*	*	*				*		*	
25	Респодент 25										*			*			*		*	*	*				*		*	
26	Респодент 26											*						*	*	*	*				*		*	
Кількість отриманих виборів		2	2	1	2	1	2	4	4	2	2	9	4	1	3	1	2	3	2	3	8	3	1	3	3	3	1	
Кількість взаємних виборів		2	2	1	2	1	2	2	3	1	2	3	3	0	2	0	2	2	1	3	3	3	1	2	3	2	1	

Додаток П

Соціоматриця контрольної групи на контрольному етапі

№	Хто обитас	Кого обирають																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	Респодент 1	*						*						*	*													
2	Респодент 2		*					*	*											*								
3	Респодент 3			*		*			*	*																		
4	Респодент 4				*		*																	*			*	
5	Респодент 5					*									*		*			*								
6	Респодент 6				*		*								*		*						*					
7	Респодент 7	*					*				*		*															
8	Респодент 8		*					*											*									
9	Респодент 9								*	*		*		*														
10	Респодент 10			*					*	*	*									*								
11	Респодент 11						*		*		*		*															
12	Респодент 12								*		*	*		*							*							
13	Респодент 13	*						*			*		*		*							*						
14	Респодент 14								*		*	*		*							*							
15	Респодент 15														*	*		*				*						
16	Респодент 16		*				*							*	*	*		*				*						
17	Респодент 17				*													*				*						
18	Респодент 18													*	*		*		*			*						*
19	Респодент 19		*					*							*	*		*		*		*						*
20	Респодент 20								*		*	*		*	*		*		*		*	*						
21	Респодент 21										*	*	*	*	*		*		*		*	*	*					
22	Респодент 22																					*	*					
23	Респодент 23			*		*																*	*				*	
24	Респодент 24																					*	*			*		
25	Респодент 25													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
26	Респодент 26			*											*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
27	Респодент 27															*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Кількість отриманих виборів		2	3	1	3	2	2	4	2	8	2	2	4	3	9	4	1	2	2	3	3	3	1	3	0	0	2	1
Кількість взаємних виборів		2	2	1	3	1	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	0	1	2	3	0	2	0	3	0	0	2	0