

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



Олег Топузов

ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО
В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

EDUCATIONAL PARTNERSHIP
IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION:
THEORY AND METHODOLOGY

Монографія



Видавництво «Педагогічна думка»
Київ – 2021

УДК 373.01(477)(02)

*Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 18 листопада 2021 р.).*

Рецензенти:

Бурда М. І., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Мальований Ю. І., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, учений секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України

Топузов О.М.

T58 **Освітнє партнерство** в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія / О.М. Топузов. – Київ : Інститут педагогіки : Педагогічна думка, 2021. – 160 с.

<https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>

У монографії розглянуто теоретичні й методологічні засади освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти.

Topuzov O.M.

T58 **Educational partnership** in the system of general secondary education: theory and methodology / O.M. Topuzov. – Kyiv: Institute of Pedagogy : Pedagogichna dumka, 2021. – 160 p.

<https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>

The monograph considers the theoretical and methodological principles of educational partnership in the system of general secondary education.

УДК 373.01(477)(02)

ЗМІСТ

ВСТУП	7
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ПРАВОВІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА	9
1.1. Поняття і сутність освітнього партнерства. Термінологічний каркас проблеми	9
1.2. Сфера освітнього партнерства як об'єкт педагогічного дослідження. Методологічні рівні дослідження та організації освітнього партнерства	15
1.3. Перспективи розвитку освітнього партнерства як наукової теорії і навчальної дисципліни	22
1.4. Зв'язок теорії освітнього партнерства зі знанням з інших наук	27
1.5. Закономірності та принципи освітнього партнерства	33
1.6. Правове регулювання освітнього партнерства	37
<i>Висновки до першого розділу</i>	39
Розділ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА	43
2.1. Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як критерій і чинник оптимізації освітнього процесу	43
2.2. Освітнє партнерство як чинник розроблення оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти	57
2.3. Освітнє партнерство як чинник добору і використання ефективних форм, методів та засобів у освітньому процесі	62

2.4. Можливості освітнього партнерства у формуванні ключових компетентностей учнів	65
2.5. Підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства	78
<i>Висновки до другого розділу</i>	87

Розділ 3. МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	91
3.1. Характеристика освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти	91
3.2. Суб'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти. Управління освітнім партнерством	97
3.3. Учитель і учень: головні освітні партнери	107
3.4. Об'єкти, цілі й завдання освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти	113
3.5. Процес освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти	123
3.6. Інструментарій освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти	135
3.7. Результати освітнього партнерства та їх оцінювання	144
<i>Висновки до третього розділу</i>	150
ЛІТЕРАТУРА	154

CONTENTS

INTRODUCTION	7
Chapter 1. THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND LEGAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP	9
1.1. The concept and essence of educational partnership. Terminological framework of the problem	9
1.2. The sphere of educational partnership as an object of pedagogical research. Methodological levels of research and organization of educational partnership	15
1.3. Prospects for the development of educational partnership as a scientific theory and academic discipline	22
1.4. The connection between the theory of educational partnership and knowledge from other sciences	27
1.5. Regularities and principles of educational partnership	33
1.6. Legal regulation of educational partnership	37
<i>Conclusion for chapter 1</i>	39
Chapter 2. DIDACTIC PRINCIPLES OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP	43
2.1. Educational partnership of the institution of general secondary education as a criterion and factor for optimizing the educational process	43
2.2. Educational partnership as a factor for the development of the optimal variable component of the content of complete general secondary education	57
2.3. Educational partnership as a factor for the selection and use of effective forms, methods and teaching aids in the educational process	62

2.4. Opportunities of educational partnership in the formation of key competencies of students	65
2.5. Training teachers for the implementation of educational partnership	78
Conclusion for chapter 2	87

**Chapter 3. MODEL OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP
IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION 91**

3.1. Characteristics of educational partnership in the system of general secondary education	91
3.2. Subjects of educational partnership in the system of general secondary education. Educational partnership management	97
3.3. Teacher and student as the main educational partners	107
3.4. Objects, goals and objectives of educational partnership in the system of general secondary education	113
3.5. The process of educational partnership in the system of general secondary education	123
3.6. The toolkit of educational partnership in the system of general secondary education	135
3.7. The results of educational partnership and their assessment	144
Conclusion for chapter 3	150

REFERENCES	154
-------------------------	------------

ВСТУП

Для розвитку сучасного суспільства характерні швидкі зміни, котрі відбуваються в різних сферах суспільного життя, як-от: економічній, політичній, науковій, освітній, культурній. Освітня сфера є однією з ключових, оскільки забезпечує як спроможність суспільства успішно адаптуватися до цих змін загалом, цілеспрямовано готувати до них учасників освітнього процесу, так і можливість випереджально відображати їх в освітній діяльності закладів, що дає змогу помітно впливати на спрямованість і темп суспільних трансформацій.

Закономірно, що «ефективна реалізація потенціалу освітньої сфери залежить від наявності й продуктивності її інтегративних зв'язків з іншими сферами суспільної практики. Завдяки ним сфера освіти стає спроможною змінюватися разом із суспільством, відчувати й передбачати його зміни, позитивно впливати на них» [60, с. 8].

Найважливішим чинником розвитку вітчизняної освіти була і залишається державна освітня політика. Зауважимо, що «роль держави, органів державної влади, державної освітньої політики в модернізації систем освіти, у забезпеченні відповідності якості освіти вимогам суспільства, котре швидко змінюється, є вагомою як у світі загалом, так і в найрозвинутіших країнах, з яких Україна прагне брати приклад у суспільному, економічному, освітньому розвитку. Держава визначає стратегічні цілі розвитку системи освіти, встановлює й закріплює правові норми, які регулюють правовідносини в ній, затверджує державні стандарти освіти, фінансує (спільно з місцевими бюджетами) видатки на освіту. Така вагома роль держави в забезпеченні розвитку й функціонування освітньої галузі (зокрема системи загальної середньої освіти) характерна для більшості розвинутих країн Європи й світу. Однак іншим (і не менш важливим) чинником розвитку систем освіти провідних країн світу є партнерство між державою, суспільством, закладами системи освіти; між конкретними державними (органи влади), економічними (компанії, підприємці), громадськими інститутами й закладами системи освіти, між органами місцевого самоврядування, представниками громади й окремим закладом освіти; між педагогічними (науково-педагогічними) працівниками, здобувачами освіти, їхніми батьками. Така партнерська співпраця дає змогу закладам освіти тісніше взаємодіяти із суспільством, бути чутливішими до його запитів, одержувати додаткові ресурси, мати можливість створювати кращі умови освітньої діяльності, забезпечувати вищий рівень якості освіти для її здобувачів» [60, с. 8].

Сучасна українська школа змінюється. Однак темп цих змін, швидкість розвитку системи загальної середньої освіти, а головне – результати освітньої

діяльності в цій сфері ще не повною мірою відповідають запитам, не задовольняють представників інститутів громадянського суспільства. На адресу закладів загальної середньої освіти звучать нарікання, що процес і результати їхньої роботи все ще не відповідають очікуванням суспільства. На нашу думку, найкращою відповіддю на такі докори стане запрошення невдоволених результатами змін у системі загальної середньої освіти, а також усіх зацікавлених представників суспільства до освітньої співпраці зі школою та іншими інституціями, тобто до освітнього партнерства.

Освітнє партнерство – це «специфічний різновид соціального партнерства, що здійснюється на добровільних засадах за ініціативою закладів освіти задля оптимізації їхньої освітньої діяльності, створення кращих умов для реалізації освітнього процесу заради забезпечення якісніших освітніх результатів здобувачів освіти (гарантування її якості)» [60, с. 8].

Подальший розвиток практики освітньої співпраці закладів загальної середньої освіти сприятиме поступу в теорії освітнього партнерства, стимулюватиме науковців до проведення цілеспрямованих міждисциплінарних досліджень цього об'єкта, збагачення терміносистеми, розробленої й поданої в цій монографії, обґрунтування нових закономірностей і принципів, удосконалення запропонованого автором технологічного (організаційно-методичного) забезпечення цієї співпраці.

Оптимальна організація й успішне здійснення освітнього партнерства в закладах системи загальної середньої освіти можливі лише за участі педагогічних працівників, цілеспрямовано підготовлених до такої діяльності. Таким чином, постають завдання розроблення відповідної навчальної дисципліни, підготовки суб'єктів освітньої діяльності (передусім – учителів) до здійснення освітнього партнерства за різними рівнями функціонування системи загальної середньої освіти.

Монографія присвячена важливим питанням методології, теорії, методики і практики освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти, сприятиме підготовці педагогічних працівників та інших потенційних учасників цього процесу до його продуктивного здійснення.

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ПРАВОВІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА

1.1. Поняття і сутність освітнього партнерства. Термінологічний каркас проблеми

Визначення теоретико-методологічних засад освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти доцільно розпочати з поняття й сутності цього складного освітнього і соціального явища.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «партнерство» визначається як «положення партнера, того, хто бере участь із ким-небудь у спільній справі, занятті»; «узгоджені, злагоджені дії учасників спільної справи»; «взаємні відносини, контакти держав, громадських угруповань, підприємств і т. ін., основані на взаємовигідності та рівноправності» [6, с. 890].

Прагнення до продуктивного педагогічного дослідження проблеми освітнього партнерства як наукової зумовлює необхідність вироблення й уведення в науково-педагогічний обіг низки нових понять. Ці поняття сприятимуть створенню поняттєво-термінологічного каркаса означеної вище проблеми, дадуть змогу автору й іншим її дослідникам оперувати в подальшому диференційованим матеріалом.

Насамперед необхідно чітко визначити поняття «освітнє партнерство».

Освітнє партнерство – це система відносин (освітніх, економічних, соціальних, культурних, правових, управлінських та ін.), котра виникає в процесі добровільної співпраці суб'єктів освітньої діяльності (учасників освітнього процесу) з іншими юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх, інших суспільних цілей, досягнення яких можна пов'язати з освітніми. Освітнє партнерство можна також розглядати як добровільну спільну діяльність його суб'єктів (співпрацю), у ході якої відбувається досягнення узгоджених освітніх і соціальних цілей. Варто зауважити, що освітнє партнерство не передбачає переукладання системи прав, обов'язків і відповідальності за провадження освітньої діяльності з її суб'єктів (закладів освіти, педагогічних

працівників) на інших фізичних та юридичних осіб. Ідеться про доцільну партнерську участь суб'єктів освітнього процесу, котрі не є педагогічними (науково-педагогічними) працівниками (тобто здобувачів освіти, їхніх батьків), а також представників громади, органів влади й місцевого самоврядування, роботодавців та інших зацікавлених фізичних і юридичних осіб у створенні умов для ефективної реалізації освітніх цілей, оптимального здійснення освітнього процесу. Крім того, названі вище фізичні та юридичні особи можуть залучатися до визначення цілей і змісту формальної й неформальної освіти, відбору (розроблення) ефективних освітніх технологій, методів, засобів.

Суб'єкти освітнього партнерства – це фізичні та юридичні особи, котрі організують і здійснюють цей процес. Тих суб'єктів, котрі склали письмову угоду про освітнє партнерство, згадуються в ній, доцільно називати *сторонами освітнього партнерства*. Його *учасниками* є фізичні та юридичні особи (наприклад, окремі представники педагогічного колективу, здобувачі загальної середньої освіти, їхні батьки), які добровільно залучалися до організації та здійснення освітнього партнерства, але не підписували письмової угоди про нього (діяли від імені певної сторони).

Усіх суб'єктів освітнього партнерства можна поділити на дві основні групи, а саме:

- *освітніх партнерів*, до яких належать суб'єкти освітньої діяльності, учасники освітнього процесу, представники органів управління системою освіти, котрі беруть участь в організації та здійсненні освітнього партнерства; окремою підгрупою є *загальноосвітні партнери*, тобто суб'єкти освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, учасники освітнього процесу в закладах системи загальної середньої освіти;
- *позаосвітніх партнерів*, тобто всіх інших фізичних і юридичних осіб, котрі беруть участь у його організації та здійсненні.

Якщо учасники певного випадку освітнього партнерства є невеликою групою осіб, які добре знають одне одного, спілкуються між собою, то доцільно говорити про *команду освітнього партнерства*.

Важливими характеристиками суб'єктів освітнього партнерства є їхня компетентність і компетенція у вказаній сфері.

Компетентність освітнього партнерства – це характеристика фізичної особи, особистості, що вказує на наявність у неї належного

рівня знань, сформованих умінь, навичок, мотивів, ціннісних ставлень, особистих якостей, котрі визначають її спроможність здійснювати освітню співпрацю.

Компетенція у сфері освітнього партнерства – це характеристика суб'єкта цієї діяльності (як юридичної, так і фізичної особи), що окреслює коло його повноважень (наявність необхідних прав, спроможність брати на себе обов'язки) щодо участі в цьому процесі.

Об'єкти освітнього партнерства – це сукупність явищ і процесів, стосовно яких таке партнерство здійснюється, на які спрямовується пізнавальна й практична (перетворювальна) діяльність його суб'єктів задля одержання очікуваних результатів. Зазвичай об'єкти освітнього партнерства є освітніми явищами й процесами (навчальними, виховними, такими, що пов'язані з розвитком людини (групи людей) в освітньому процесі).

Наявність об'єкта передбачає виникнення предмета діяльності. *Предмет освітнього партнерства* – це складник, характеристика його об'єкта, котра має зазнати змін у процесі здійснення цього партнерства. На визначення предмета впливає також ситуація, в якій зароджується й відбувається цей процес.

Ситуація освітнього партнерства – це сукупність освітніх і загалом суспільних умов і обставин, у яких перебувають актуальні або потенційні учасники освітнього партнерства, котрі визначають їхні запити, потреби, інтереси, цілі, ресурси, важливі для організації та здійснення цього процесу. Специфічні характеристики суб'єктів і ситуації, в яких вони перебувають, зумовлюють особливості кожного конкретного випадку освітнього партнерства.

Випадок освітнього партнерства – це прояв освітнього партнерства як явища суспільного життя; окремий, специфічний випадок співпраці суб'єкта (суб'єктів) освітньої діяльності з іншими юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх, інших суспільних цілей, досягнення яких можна пов'язати з освітніми. Правовою підставою такої співпраці є усна або письмова угода, а організаційною основою – проект співпраці (його програма, план). Співпраця сторін у межах певного випадку освітнього партнерства передбачає досягнення визначених освітніх і соціальних цілей, що відбувається завдяки реалізації відповідних засобів (інструментарію), здійсненню певних заходів, партнерських дій. Як правило, конкретний випадок освітнього партнерства або завершується після одержання сторонами очікуваних

результатів (чи визнання ними неможливості досягнути їх через різні обставини), або триває для здійснення ще одного життєвого циклу процесу партнерства, або інституціалізується у формі громадської організації.

Угода про освітнє партнерство – це письмова угода між сторонами співпраці, котрою закріплюють визначені ними цілі й умови співробітництва. У тексті угоди можна передбачити (затвердити) інші документи, що визначатимуть (деталізуватимуть) цілі й зміст співпраці, наприклад, проєкт, програму, план освітнього партнерства.

Проєкт освітнього партнерства – це документ, в якому презентовано систему цілей і завдань освітнього партнерства, учасників їх реалізації (із визначенням для кожного з них конкретних напрямів і завдань діяльності), стислий опис послідовних етапів цього партнерства зі строками їх здійснення, перелік основних засобів (інструментарію) і заходів щодо реалізації проєкту, його очікувані результати, механізми їх контролю та оцінювання.

Програма освітнього партнерства – це зазвичай складник проєкту освітнього партнерства, де визначено й описано його послідовні етапи, строки їх реалізації, засоби й заходи, за допомогою яких вони здійснюватимуться, очікувані результати.

План освітнього партнерства – це документ, що визначає його завдання, котрі здійснюватимуться за певний період, а також виконавців, строки (терміни), засоби (заходи), очікувані результати виконання цих завдань.

Освітні цілі (завдання) партнерства – це образ очікуваних сприятливих змін в освітньому процесі (освітньому середовищі, освітній системі) тощо, позитивні умови освітньої діяльності, котрих прагнуть досягти за допомогою освітнього партнерства.

Соціальні цілі (завдання) освітнього партнерства – це образ очікуваних позитивних змін у суспільстві, громаді, загалом соціальному середовищі суб'єктів освітньої діяльності та інших учасників освітнього партнерства, досягнення яких можна або поєднати з реалізацією освітніх цілей партнерства, або здійснити їх унаслідок реалізації освітніх цілей (наприклад, вищий рівень правової, соціально-медичної й психологічної освіченості громадян сприяє запобіганню розвитку негативних соціальних явищ; якісна професійна орієнтація випускників закладів загальної середньої освіти позитивно впливає на рівень їхньої зайнятості, отже, дає змогу зменшити безробіття серед молоді тощо).

Засоби (інструментарій) освітнього партнерства – це сукупність способів, процедур, методів і прийомів, методик, технік, технічних засобів тощо, за допомогою яких здійснюється цей процес.

Захід освітнього партнерства – упорядкована (скоординована), обмежена в часі сукупність дій учасників освітнього партнерства (що пов'язані з використанням відповідних засобів, інструментарію), спрямована на реалізацію його певної цілі або завдання (завдань). Освітні заходи здебільшого здійснюються за допомогою відомих форм організації навчання або виховання (виховна справа, екскурсія, лекція, тренінг тощо) з використанням методів навчання і виховання, засобів навчання. Однак помітно зростає значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і комп'ютерної техніки, за допомогою яких можна створювати інформаційно-освітнє середовище освітнього партнерства, проводити заходи в дистанційному форматі.

Результати освітнього партнерства – це наслідки, остаточні, кінцеві підсумки спільної діяльності його суб'єктів.

Завдання визначення, розроблення, обґрунтування й систематизації теоретико-методологічних та методичних засад освітнього партнерства у контексті розвитку педагогічної теорії і практики спонукають нас до визначення ще одного поняття – «теорії освітнього партнерства».

Теорія освітнього партнерства – це система теоретичних і прикладних знань, тісно пов'язаних із ними знань інших наук про явище освітнього партнерства. Ця теорія закономірності співпраці (спільної діяльності) суб'єктів освітньої діяльності з іншими юридичними й фізичними особами задля реалізації освітніх (та пов'язаних із ними соціальних) цілей, створення оптимальних умов здійснення освітнього процесу. Головними функціями вказаної теорії є: розвиток системи теоретичних і прикладних знань про освітнє партнерство, здійснення якого пов'язане з результатами відповідних фундаментальних і прикладних наукових досліджень; створення інструментарію, необхідного для успішного розв'язання завдань освітньої співпраці, оптимальної організації й продуктивного здійснення освітнього партнерства.

Становлення теорії освітнього партнерства – справа складна й тривала; успішність цього процесу залежить від багатьох чинників, насамперед від інтересу до нього з боку суспільства, зацікавленості в такому партнерстві як самих освітян-практиків, так і представників інших соціальних інститутів, наявності фундаментальних і прикладних наукових досліджень із різ-

них аспектів цього складного явища, тобто інтересу до нього науковців. Отже, висловимо припущення про можливість становлення нового складника педагогічного знання у формі теорії. Вірогідність такого припущення ґрунтується на чотирьох твердженнях. По-перше, система освіти може розвиватись як за допомогою державної (зусилля державних органів управління освітою, кошти державного й місцевих бюджетів), так і приватної (підприємницькі ініціативи й інвестиції у сфері освіти, становлення приватних закладів освіти) та громадської, суспільної ініціативи. Це ознака і водночас важливе підґрунтя становлення громадянського суспільства в Україні. По-друге, автономізація закладів освіти з необхідністю приведе до пошуків ними нових напрямів і ресурсів розвитку (у т. ч. джерел фінансування). Вони звернуть увагу на ресурси приватних підприємств, громади й суспільства (соціальних інститутів), котрі недостатньо задіяні на сучасному етапі для досягнення освітніх цілей, створення умов оптимального здійснення освітнього процесу. По-третє, підприємці, громада й суспільство (соціальні інститути) зможуть очікувати на двосторонню, обопільну співпрацю, раціональне залучення суб'єктів освітньої діяльності до вирішенні суспільних проблем, значущих для економічних і соціальних процесів (розумно, якщо така співпраця скеровуватиметься на їх розв'язання освітніми засобами, поєднуюватиметься з реалізацією освітніх цілей). По-четверте, організація і здійснення презентованої вище співпраці (котру ми позначаємо як освітнє партнерство) передбачатиме наявність (і розвиток) системи відповідних наукових знань, які теоретично узасаджуватимуть практику, забезпечуватимуть розроблення необхідного методичного інструментарію співпраці.

1.2. Сфера освітнього партнерства як об'єкт дослідження. Методологічні рівні дослідження та організації освітнього партнерства

Освітнє партнерство як об'єкт дослідження охоплює феноменологічний, структурний і процесуальний аспекти співпраці суб'єктів освітньої діяльності з іншими соціальними суб'єктами, поєднання яких дає змогу окреслити його сферу.

Як явище, породжене взаємодією різних соціальних суб'єктів, освітнє партнерство проявляється у певних напрямках цієї взаємодії, що зумовлюють відповідні соціальні й освітні ефекти.

Як система відносин освітнє партнерство охоплює сукупність складників (компонентів, підсистем, елементів).

Як процес цілеспрямованої спільної діяльності освітнє партнерство передбачає певну послідовність етапів.

Виокремлення сфери освітнього партнерства як об'єкта науково-педагогічного дослідження дає нам підстави перейти до обґрунтування методологічних засад освітнього партнерства.

Розвиток теорії і практики освітнього партнерства, котре розглядається нами як важливий освітній і соціальний феномен, має спиратися на відповідні теоретико-методологічні й прикладні педагогічні розробки. Ці розробки повинні забезпечити теоретичні та методологічні засади об'єктивного науково-педагогічного дослідження цього складного явища, вироблення нового теоретичного й прикладного педагогічного знання про нього, створення організаційно-педагогічного інструментарію ефективної організації й результативної реалізації. Одним із найважливіших завдань розвитку теоретико-методологічних засад освітнього партнерства на сучасному етапі є визначення й змістове наповнення методологічних рівнів дослідження й організації освітнього партнерства.

Методологія освітнього партнерства розглядається нами як важливий складник його загальнонаукових і науково-педагогічних засад, як ієрархічно упорядкована сукупність ідей, підходів, принципів, методів, методик, завдяки яким можна встановити й реалізувати наукові (методологічні) вимоги до дослідження й організації практичної діяльності суб'єктів освітнього партнерства. Методологія, на думку С. У. Гончаренка, є «вченням про метод, наукою про побудову людської діяльності» [16, с. 498]. Теорія освітнього партнерства узагальнює як дослідження цього явища,

так і спрямовує (допомагає розробити методичне забезпечення) спільну діяльність (співпрацю) суб'єктів, спрямовану на одержання як об'єктивно, так і суб'єктивно нових освітніх і соціальних результатів. Це зумовлено як особливостями самих суб'єктів освітнього партнерства, так і складом учасників його конкретного випадку, самої ситуації освітнього партнерства, а також специфікою освітніх і соціальних цілей партнерів, поєднання цих цілей, обраного алгоритму й засобів їхнього досягнення тощо. Таким чином, організація і здійснення освітнього партнерства передбачають застосування методологічного знання.

Можна виокремити чотири рівні методології освітнього партнерства, а саме: філософський, загальнонауковий, конкретнауковий, рівень методів, методик і технік [16, с. 498–499].

Філософський рівень методології освітнього партнерства визначає стратегію наукового пізнання його як сфери людської діяльності, сукупності процесів і явищ, а також організації й здійснення такої співпраці.

Пізнання явищ і процесів освітнього партнерства. практика управління ним можуть спертися на діалектичний підхід. Це *принцип всезагального зв'язку і взаємозалежності предметів і явищ*, відповідно до якого необхідно досліджувати й забезпечувати (ураховувати) взаємозв'язки між сторонами співпраці, між її структурними складниками й функціями, між освітніми і соціальними цілями, між цілями, змістом і засобами співпраці, між етапами партнерського співробітництва, між цілями, змістом, засобами партнерства і його результатами тощо. Крім того, варто досліджувати й ураховувати зв'язки системи освітнього партнерства з іншими соціальними системами (інститутами), суспільством як надсистемою. *Принцип розвитку* передбачає вивчення й забезпечення (урахування) кількісних і якісних змін, котрі відбуваються в суспільних запитах на освітнє партнерство, у сфері освітнього партнерства загалом, а також його учасників, його об'єктах, процесах, засобах тощо. Дотримання цього принципу передбачає визнання детермінованості розвитку внутрішніми або/та зовнішніми чинниками. Це зумовлює необхідність виокремлення, дослідження й урахування чинників (причин) розвитку сфери освітнього партнерства загалом і компонентів цього процесу зокрема, вивчення зв'язку між якісними й кількісними характеристиками цих чинників та результатів їхнього впливу (змін). *Принцип єдності історичного і логічного* стверджує можливість відображення явищ і процесів освітнього партнерства за допомогою наукових понять

і категорій, до яких відносимо категорії *освітнього партнерства* і *освітньої співпраці*, поняття *суб'єкт освітнього партнерства*, *освітній партнер*, *загальноосвітній партнер*, *позаосвітній партнер*, *об'єкт освітнього партнерства*, *предмет освітнього партнерства*, *ситуація освітнього партнерства*, *випадок освітнього партнерства*, *угода про освітнє партнерство*, *проект освітнього партнерства*, *програма освітнього партнерства*, *план освітнього партнерства*, *освітня ціль (завдання) партнерства*, *соціальна ціль (завдання) освітнього партнерства*, *засіб (інструмент) освітнього партнерства*, *захід освітнього партнерства*, *результат освітнього партнерства* тощо.

Важливими принципами, що належать до філософського рівня методології освітнього партнерства, є принципи гуманізму й дитиноцентризму (людиноцентризму).

Принцип гуманізму полягає у визнанні й ствердженні людини, людської особистості як найвищої суспільної і культурної цінності, у втіленні ідеалів людяності. Принцип передбачає дотримання гуманного, ціннісного ставлення до кожної людини в процесі дослідження й організації освітнього партнерства. Пізнавальна й перетворювальна діяльність учасників освітнього партнерства повинна сприяти гармонійному розвитку особистості, наданню їй якісної освіти, гуманізації і педагогізації соціального середовища.

Принцип дитиноцентризму (людиноцентризму) передбачає спрямованість освітнього партнерства на створення освітніх і соціальних умов, необхідних для якнайповнішого розкриття, розвитку й реалізації особистісного потенціалу людини (дитини) в освітньому процесі, співпраці освітніх і соціальних інституцій щодо максимального наближення характеристик інформаційно-освітнього середовища закладів освіти до запитів і потреб людини (дитини).

Загальнонауковий рівень методології освітнього партнерства поєднує методологічні принципи (підходи), використовувані в усіх науках (або більшості з них), а також у багатьох наукомістких сферах практичної діяльності, де передбачається одержання об'єктивно або суб'єктивно нових результатів. Як правило, до цих принципів відносять системний і діяльнісний [16, с. 498], історичний, термінологічний, структурно-функціональний, системно-діяльнісний, синергетичний, інформаційний, культурологічний, соціокультурний, аксіологічний принципи (підходи), а також моделювання як один із найважливіших загальнонаукових методів [67, с. 59–73]. Розглянемо їх детальніше.

Історичний підхід спрямовує дослідника на вивчення становлення й розвитку освітнього партнерства в історичній ретроспективі. Завдяки накопиченню якісних і кількісних даних про історичний розвиток цього явища в межах держави, регіону, громади можна спрогнозувати тенденції його подальшого розвитку, виокремити недоліки й проблеми (і сформулювати пропозиції щодо розв'язання їх, а також запобігання їм у майбутньому), окреслити перспективи. Історичний принцип доцільно також урахувувати під час визначення об'єкта й цілей, подальшої організації освітнього партнерства окремого суб'єкта освітньої діяльності. Інформація, отримана на основі ретроспективного аналізу досвіду участі цього суб'єкта в освітньому партнерстві, так само сприятиме визначенню проблем і перспектив його подальшої участі в цьому процесі, тобто дасть змогу ухвалити оптимальні управлінські рішення.

Термінологічний принцип є необхідним складником загальнонаукових методологічних засад дослідження освітнього партнерства. Цей принцип передбачає ретроспективний термінологічний аналіз, чітке визначення змісту й обсягу понять, їх термінологізацію, встановлення зв'язків між ними (розроблення терміносистеми освітнього партнерства). Оскільки освітнє партнерство є відносно новою сферою практичної діяльності, то володіння її термінами й поняттями, адекватне застосування їх у правових і методичних документах є однією з важливих вимог до його суб'єктів. Тому реалізація суб'єктами освітнього партнерства термінологічного принципу, пов'язаних із ним процедур (наприклад, термінологізації понять) набуває помітного практичного значення.

Системний підхід передбачає дослідження освітнього партнерства як системи (певної цілісності частин, зумовленої внутрішніми зв'язками між ними). Системний підхід реалізується за допомогою низки «методологічних принципів, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичного пізнання об'єкта, а саме: принцип цілісності, примату цілого над частинами, ієрархічності, структурності, самоорганізації, взаємозв'язку із зовнішнім середовищем» [67, с. 62]. *Принцип цілісності* передбачає дослідження освітнього партнерства як єдиного цілого, що складається з частин (компонентів та елементів); цілісність освітнього партнерства забезпечується внутрішніми зв'язками між його елементами й компонентами. *Принцип примату цілого над частинами* стверджує підпорядкованість будови й функцій компонентів освітнього партнерства його загальній меті [67, с. 62]. *Принцип ієрархічності* наголошує на на-

явності ієрархічних рівнів управління освітнім партнерством. *Принцип самоорганізації* стверджує можливість саморегуляції, наявність у системи освітнього партнерства внутрішніх ресурсів, необхідних для забезпечення її стійкості під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. *Принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем* передбачає зв'язки системи соціального партнерства з освітніми й соціальними системами (освітнім процесом, освітнім середовищем закладу освіти, соціальним середовищем громади тощо), а також надсистемою (суспільством).

Структурно-функціональний підхід дає змогу виокремити складники (компоненти) системи освітнього партнерства (наприклад, класифікувати його суб'єктів), тобто структурувати цей об'єкт дослідження. Надалі для кожного з виділених структурних складників визначаються функції (напрями діяльності), супідрядні з функціями всієї системи освітнього партнерства. Застосування цього підходу важливе для планування й організації практичної діяльності, оскільки забезпечує раціональний розподіл і координацію функціональних обов'язків учасників освітнього партнерства, що сприяє посиленню в них мотивації щодо виконання їх.

Системно-діяльнісний підхід ґрунтується на системному аналізі освітньої співпраці як складної людської діяльності. Сучасний системно-діяльнісний підхід використовує методологічні надбаня психології професійної діяльності [5], тому до традиційних компонентів діяльності (потреб, мети, суб'єктів, об'єкта, засобів, процедур, процесів, умов, результату) [67, с. 64–65]) можна додати готовність до діяльності, яка є важливою характеристикою її суб'єктів, інтегрує їхні мотиваційні, вольові, когнітивні й операційні психологічні детермінанти діяльності [9].

Синергетичний підхід дає змогу розглянути процес становлення освітнього партнерства як складної системи соціальних відносин, що утворюється завдяки самоорганізації, поєднання зусиль, спільного розвитку (коеволюції) гетерогенних соціальних суб'єктів. Синергетичний підхід відіграватиме одну з провідних ролей у дослідженнях у сфері освітнього партнерства, оскільки дає змогу вивчати «дисипативні (нестійкі, слабоорганізовані) складні системи» [67, с. 66].

Інформаційний підхід стверджує необхідність виокремлення й вивчення інформаційних процесів, котрі відбуваються в ході організації та здійснення освітнього партнерства, тобто інформаційних аспектів освітньої співпраці, загалом її інформаційного компонента. Можна стверджувати, що становлення й розвиток освітнього партнерства як системи від-

носин відбуваються завдяки постійному інформаційному обміну між його суб'єктами, а також між цією та іншими системами (наприклад, інформаційно-освітнім середовищем закладу освіти, специфічним професійним середовищем організацій-партнерів, соціальним середовищем громади тощо). Виокремлення й детальне вивчення змісту, каналів і засобів передачі цієї інформації дають змогу сформулювати рекомендації щодо ефективної організації інформаційного обміну.

Культурологічний підхід забезпечує дослідження освітнього партнерства як культурного феномена (як у ретроспективі, так і в перспективі його розвитку). Ретроспективний аналіз цього партнерства як феномена української й загальнолюдської культур спрямовує дослідників на вивчення освітніх і соціальних традицій, котрі регулювали освітню співпрацю й спонукали до неї. Аналіз перспектив освітнього партнерства в майбутньому тісно пов'язаний із прогнозуванням подальшого розвитку людської культури й цивілізації, майбутнім суспільства загалом, освіти та інших сфер суспільної практики. Таким чином, можна сформулювати стратегічне бачення розвитку освітнього партнерства в контексті передбачення поступу освіти, культури, суспільства.

Соціокультурний підхід до дослідження й організації освітнього партнерства повинен дати відповіді на важливі запитання щодо особливостей розвитку цього явища в соціокультурних умовах нашої держави, вказати на його головні напрями й першочергові завдання щодо досягнення позитивних змін у ставленні нашого суспільства до освіти, забезпечення її якості, поваги до педагогічних працівників і закладів освіти.

Аксіологічний (ціннісний) підхід передбачає виокремлення й аналіз системи цінностей (ціннісних орієнтацій), що специфічні для суб'єктів освітнього партнерства, характерні для окремих об'єктів і цієї сфери практичної діяльності загалом, котрі стверджуються в ній. Безумовно, до таких цінностей належать дитина, людина, особистість, соціум, громада, освіта, виховання, розвиток та багато інших. Аналіз об'єктів діяльності у сфері освітнього партнерства «дає можливість з'ясувати якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби окремої особистості, суспільства» [67 с. 71], освітніх і соціальних інституцій.

Метод моделювання – це загальнонауковий метод, який дає змогу відобразити (змоделювати) й дослідити матеріальний або ідеальний об'єкт (систему) у вигляді моделі, тобто об'єкта-замінника, котрий відтворює структуру, найважливіші характеристики свого оригіналу. Як правило, ме-

тод моделювання може успішно застосовуватися для дослідження явища освітнього партнерства загалом або його окремих компонентів зокрема. Документи освітнього партнерства юридичного (угода) і управлінського (методичного) характеру (концепція, проєкт, програма, план) є специфічними результатами моделювання цієї системи відносин загалом (проєкт) або ж її окремих компонентів (підсистем).

Конкретнонауковий рівень методології освітнього партнерства охоплює результати фундаментальних педагогічних досліджень (педагогічні концепції, теорії, ідеї), методи науково-педагогічного дослідження, котрі дають змогу організувати вивчення й допомогти ефективному здійсненню освітнього партнерства. Таким чином, основу конкретнонаукової методології освітнього партнерства становлять педагогічні знання й методи науково-педагогічного дослідження. Зв'язки теорії освітнього партнерства з іншими педагогічними науками та напрямками далі розглядатимуться детальніше.

Четвертий, і останній, рівень методології освітнього партнерства, – це *рівень методів, методик і технік*, що поєднує сукупність методів, прийомів, методик, технік, засобів, способів і процедур, за допомогою яких здійснюється процес дослідження освітнього партнерства, а також практичний інструментарій організації і здійснення цього процесу.

Грунтовне, об'єктивне дослідження сфери освітнього партнерства, його продуктивна організація і здійснення передбачають системне використання різних рівнів методологічного знання.

1.3. Перспективи розвитку освітнього партнерства як наукової теорії і навчальної дисципліни

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки виникає потреба у формуванні теорії освітнього партнерства як системи фундаментальних і прикладних знань, дидактичного їх упорядкування для подальшого вивчення педагогічними працівниками та іншими особами.

Безумовно, далеко не кожна сучасна педагогічна течія, не кожен напрям актуальних науково-педагогічних досліджень має право претендувати на закріплення як окремої наукової теорії. Однак теоретичний базис освітнього партнерства може претендувати на такий високий статус, оскільки не лише матиме свій предмет (який сформулюємо нижче), але вже є одним із актуальних напрямів освітньої практики, до котрого поступово розробляється відповідне теоретичне, методологічне й методичне забезпечення.

Результати аналізу наукової літератури, осмислення й переосмислення теоретико-методологічних основ освітнього партнерства, закладених видатними педагогами минулого й сучасними вченими, дають нам підстави сформулювати **предмет теорії освітнього партнерства** – це *закономірності й принципи, зміст, інноваційні засоби освітньої співпраці (спільної діяльності) суб'єктів освітньої діяльності з іншими юридичними й фізичними особами задля реалізації освітніх (та пов'язаних з ними соціальних) цілей, створення оптимальних умов здійснення освітнього процесу.*

Подане вище формулювання предмета теорії освітнього партнерства дає змогу виокремити щонайменше чотири можливих напрями теоретичних і прикладних досліджень у її межах, а саме:

- дослідження теорії й методики освітньої партнерської співпраці між педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками і здобувачами освіти (цей складник розвиватиме ідеї й методичні розробки гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва);
- дослідження теорії й методики освітньої партнерської співпраці між педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та здобувачами освіти й їхніми батьками (тобто головними учасниками освітнього процесу);
- дослідження теорії й методики освітньої партнерської співпраці між суб'єктами освітньої діяльності (зкладами освіти), зокрема такими, що належать до різних її структурних складників цієї системи

освіти, забезпечують здобуття різних рівнів освіти (наприклад, рівнів повної загальної середньої освіти);

- дослідження теорії й методики освітньої партнерської співпраці між суб'єктами освітньої діяльності (закладами освіти), окремими педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та іншими юридичними й фізичними особами, котрі не належать до суб'єктів освітньої діяльності.

Безумовно, кожен із цих напрямів має актуальність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки й вітчизняної системи освіти. Однак четвертий напрям є найактуальнішим, і не лише тому, що аж ніяк не виключає, а навіть інтегрує в собі проблематику трьох попередніх напрямів. Четвертий напрям (освітнє партнерство між суб'єктами освітньої діяльності та суб'єктами з інших сфер суспільної практики) відкриває якнайширші перспективи для вирішення найважливіших освітніх проблем XXI століття, як-от: педагогізації соціального середовища, створення інклюзивного освітнього простору (в найширшому розумінні), інтеграції освіти, науки й виробництва, забезпечення стійкого розвитку громад і держави, гармонізації відносин природи та суспільства засобами освіти, випереджального відображення тенденцій суспільного розвитку в змісті освіти та багатьох інших.

Варто зауважити, що ми ще не маємо всіх необхідних підстав для того, щоб розглядати теорію освітнього партнерства як окрему оформлену галузь наукових знань. Виділений нами предмет теорії освітнього партнерства не пройшов перевірку в процесі масштабної наукової дискусії, а пов'язані з ним об'єктивні зв'язки між його явищами й процесами дотепер не зафіксовано й не перевірено в ході фундаментальних і прикладних наукових досліджень інших учених. Зрештою, ще не проведено прогностичних і експериментальних наукових досліджень, результати яких дадуть змогу виділити та зафіксувати тенденції і перспективні напрями розвитку теорії й практики освітнього партнерства, доведуть його результативність під час реалізації конкретних освітніх цілей, створення певних груп освітніх умов.

Таким чином, утвердження, подальший розвиток теорії освітнього партнерства як системи наукового знання залежатимуть насамперед від науковців, котрі досліджуватимуть проблеми, що прямо або опосередковано пов'язані з цією сферою, від результатів фундаментальних і прикладних досліджень, проведених ними. Кількість ґрунтовних наукових

досліджень, присвячених освітньому партнерству, має перерости в якість. Тоді розширюватиметься й систематизуватиметься сукупність фундаментальних і прикладних наукових знань про освітнє партнерство. Чіткіше окреслюватимуться визначення предмета та основних категорій. Розгалужуватиметься проблематика наукових досліджень. Ускладнюватиметься арсенал методів дослідження, розроблятимуться специфічні методики, можуть обґрунтовуватися власні методи дослідження.

Зрозуміло, відсутність інтересу вчених до вивчення проблем освітнього партнерства стримуватиме або навіть зовсім унеможливить становлення цієї галузі знань. Розвиток теорії освітнього партнерства як системи теоретичних знань, а також відповідної навчальної дисципліни мають супроводжуватися успішним розв'язанням низки суперечностей, а саме:

- між необхідним і наявним рівнем теоретичного знання про освітнє партнерство (що передбачає розвиток терміносистеми, встановлення нових та обґрунтування виділених закономірностей і принципів, передбачення розвитку процесів тощо);
- між необхідним і наявним рівнем розроблення інструментарію освітнього партнерства;
- між необхідним і наявним рівнем володіння педагогічними працівниками цими знаннями й інструментарієм.

Теорія освітнього партнерства як система наукового знання виконуватиме кілька важливих *функцій*, котрі можна вивести дедуктивно з функцій загальної педагогіки, як-от:

- дослідження закономірних зв'язків у процесі освітнього партнерства;
- узагальнення практичного досвіду освітнього партнерства;
- теоретичне обґрунтування принципів, моделей, інструментарію освітнього партнерства;
- теоретичне узагальнення експериментальних досліджень у сфері освітнього партнерства;
- теоретичне обґрунтування й методичне забезпечення теоретичної й практичної підготовки педагогічних працівників (ширше – учасників освітнього процесу, суб'єктів освітнього партнерства) до організації та здійснення освітньої партнерської співпраці.

Функція, що вказана останньою, дає підстави для виокремлення й обґрунтування навчальної дисципліни «Теорія і практика освітнього партнерства». На нашу думку, остання може стати важливою навчальною дисципліною, що входить до освітньо-професійної програми

(бакалаврського або магістерського рівня) підготовки майбутніх учителів. Цілком здійсненою видається також перспектива адаптації такої програми до вимог неформальної (наприклад, розроблення програми курсу за вибором для системи післядипломної освіти педагогічних працівників) або інформальної освіти (наприклад, створення друкованих або електронних посібників-самовчителів для осіб, котрі матимуть бажання набути відповідних знань, сформувані в себе необхідні вміння й навички).

Як навчальна дисципліна теорія і практика освітнього партнерства – це сукупність дидактично опрацьованих фундаментальних та прикладних знань про зазначену діяльність, котрі мають бути засвоєні здобувачем вищої освіти, до яких додаються вміння й навички, необхідні йому для реалізації цих знань, результативної участі в процесі освітньої співпраці. Крім того, до компонентного складу цієї навчальної дисципліни доцільно віднести сукупність методів, засобів і форм організації навчання здобувачів освіти, за допомогою яких передаватимуться й засвоюватимуться ці знання, формуватимуться вміння та навички.

Зрозуміло, навчальна дисципліна «Теорія і практика освітнього партнерства» охоплюватиме саме ті наукові знання з відповідної системи, котрі можна відобразити й реалізувати за допомогою навчального матеріалу, призначеного для вивчення здобувачами певного рівня (виду) освіти. Насамперед це студенти, які здобуватимуть вищу освіту за освітнім рівнем бакалавра або магістра з галузі знань «Освіта» за педагогічними спеціальностями. Так само постане необхідність диференціювати професійні вміння й навички щодо організації та здійснення освітнього партнерства. Серед них доведеться виокремлювати ті, котрі можна сформувані в процесі практичної підготовки студентів під час аудиторних занять, індивідуальної й самостійної роботи здобувачів вищої освіти, їхньої практики.

На нашу думку, в змісті теорії і практики освітнього партнерства (як потенційної навчальної дисципліни) варто вирізнити щонайменше сім тематичних блоків, які утворюватимуть основу для провадження теоретичної і практичної підготовки здобувачів формальної та неформальної освіти до цієї діяльності. Назвемо ці тематичні блоки.

1. *Загальні засади освітнього партнерства* (предмет, категорії, поняття, терміни; пріоритетні напрями й проблеми наукових досліджень, методологія; зв'язки з науками; закономірності та принципи).

2. Предметне поле (об'єкти) практики освітнього партнерства (за рівнями освіти).

3. Система освітнього партнерства (суб'єкти, суспільне й освітнє середовище, цілі та завдання, зміст, етапи процесу, інструментарій, умови і ресурси, результати).

4. Теоретико-методичні засади освітньої партнерської співпраці між педагогічними (науково-педагогічними) працівниками і здобувачами освіти.

5. Теоретико-методичні засади освітньої партнерської співпраці між педагогічними (науково-педагогічними) працівниками та здобувачами освіти і їхніми батьками (головними учасниками освітнього процесу).

6. Теоретико-методичні засади освітньої партнерської співпраці між суб'єктами освітньої діяльності (закладами освіти, що можуть належати до різних структурних складників системи освіти, забезпечувати здобуття різних рівнів освіти).

7. Теоретико-методичні засади освітньої партнерської співпраці між суб'єктами освітньої діяльності (закладами освіти), окремими педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та іншими юридичними й фізичними особами, котрі не належать до суб'єктів освітньої діяльності.

1.4. Зв'язок теорії освітнього партнерства зі знанням з інших наук

Розвиток теорії освітнього партнерства як системи фундаментальних і прикладних наукових знань про закономірності, принципи, зміст та засоби організації й здійснення освітньої співпраці суб'єктів освітньої діяльності з іншими соціальними суб'єктами зумовлено, серед іншого, її міждисциплінарними зв'язками, взаємодією з різними системами наукових знань (науками). Можна стверджувати, що цей чинник розвитку теоретичного й прикладного наукового знання про освітнє партнерство був донедавна найвагомим і залишається одним із найважливіших.

Характер зв'язків теорії освітнього партнерства з іншими науками є досить складним. Однак можна виокремити три рівні цих зв'язків, а саме: рівень запозичення ідей, рівень запозичення методів дослідження й практичної діяльності, рівень, на якому інтегруються дослідження та практика.

Безумовно, найсуттєвішими й найважливішими є зв'язки *теорії освітнього партнерства з освітніми, педагогічними науками* (загальною педагогікою, історією педагогіки, соціальною педагогікою, спеціальною педагогікою тощо). Зв'язки з освітніми, педагогічними науками здійснюються за всіма виділеними рівнями (запозичення ідей, методів наукового дослідження й практичної діяльності, взаємодія у процесі досліджень і практичного впливу). Опишемо їх детальніше.

Зв'язки теорії освітнього партнерства із загальною педагогікою є найважливішими з усіх виокремлених вище. Загальна педагогіка досліджує ключові закономірності виховання, навчання й освіти людини. Ця наукова дисципліна також визначає загальні наукові засади освітнього процесу в різних закладах освіти. Тому загальнопедагогічне знання (поняття, ідеї, концепції, теорії, закономірності, принципи, теоретичні й емпіричні методи науково-педагогічного дослідження) є найважливішим компонентом теоретико-методологічних основ розбудови системи наукового знання про освітнє партнерство, одним із провідних складників теоретико-методичного забезпечення його практики.

Оскільки, за С. У. Гончаренком, педагогіка (загальна педагогіка) розглядається як «соціальна наука, яка об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних із формуванням людини» [16, с. 635], то варто також вказати на посередницьку роль, яку вона відіграє між системою знань про освітнє партнерство й іншими науками, котрі досліджують людину та її розвиток. Крім того, застосування ідей, концепцій, теорій, породжених ними освітніх і виховних систем та технологій,

моделей і технологій управління освітою, створених у ході загальнопедагогічних досліджень, сприяє педагогізації соціального середовища в процесі здійснення освітнього партнерства, насичення педагогічним знанням інших сфер суспільної практики.

У структурі загальної педагогіки зазвичай виокремлюють чотири компоненти: загальні основи педагогіки, теорію навчання (дидактику), теорію виховання, теорію управління освітою (відому раніше як школознавство).

Зв'язки *теорії освітнього партнерства з дидактикою (теорією навчання)* збагачують учасників освітньої співпраці теоретичними знаннями про цілі й зміст сучасної освіти, оптимальні освітні системи, системи навчання, ефективні освітні технології, методи, засоби та форми організації навчання, а також про тенденції розвитку цих систем та технологій, про засоби й умови розвитку задатків і здібностей, творчого потенціалу особистості. Крім того, дидактичне знання дає педагогічним працівникам змогу розробляти теоретико-методичне забезпечення інформальної та неформальної освіти позаосвітніх партнерів, котре стає критично необхідним для їхньої продуктивної участі в процесі освітньої співпраці.

Зв'язки *теорії освітнього партнерства з теорією виховання* дають змогу збагатити освітню співпрацю знаннями про мету й зміст сучасного виховання, результативні методи та форми виховної роботи, ефективні системи виховання і виховні технології, шляхи й засоби розвитку та реалізації виховного потенціалу різних соціальних інститутів. Ці зв'язки особливо важливі з огляду на те, що в процесі освітнього партнерства постають і мають вирішуватися проблеми соціального виховання, розвитку культури міжособистісного спілкування особистості, її толерантності в багатокультурному середовищі, гуманізації й індивідуалізації виховання в умовах профілізації та індивідуалізації формальної освіти, переосмислення й оновлення теоретико-методичних засад і практики виховання людини в колективі, досягнення оптимального співвідношення процесів виховання й самовиховання особистості.

Значення *зв'язків теорії освітнього партнерства з теорією управління освітою (школознавством)* складно переоцінити. По-перше, ця теорія галузевого управління є важливим посередником між науками про управління й теорією освітнього партнерства. По-друге, вона збагачує теорію освітнього партнерства теоретико-методологічним і прикладним знанням про управління освітньою галуззю (відповідно до її рівнів), про

моделі й технології управління закладами освіти, ефективні засоби державно-громадського управління освітою тощо.

Зв'язки з історією педагогіки дають змогу розглянути явище освітнього партнерства в історичній ретроспективі, виокремити й проаналізувати педагогічні ідеї щодо його організації та здійснення. Зауважимо, що ідеї про необхідність взаємодії закладів освіти з іншими соціальними інститутами (сім'єю, підприємствами, закладами культури, громадськими організаціями тощо), співпраці з ними задля оптимального здійснення виховання й навчання людини є досить давніми. Можна стверджувати, що кожен видатний педагог-теоретик (Й. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дістервег, Дж. Дьюї, А. Макаренко, П. Наторп, Й. Г. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.) висловлював думки, формулював педагогічні ідеї щодо взаємодії між закладами освіти й суспільством, соціальними інститутами. Практичне втілення цих ідей можна побачити в освітній практиці, що здійснювалася в різні історичні періоди. Варто підкреслити, що результати історико-теоретичних і порівняльних досліджень із проблематики організації та здійснення освітнього партнерства мають істотне значення для його сьогодення (урахування історичного досвіду в освітній співпраці, уникнення помилок та непродуктивних напрямів) і майбутнього (можуть стати основою для визначення тенденцій, прогнозування розвитку теорії і практики). Так, вирішення одного з важливих питань розвитку теорії та методики освітнього партнерства – розроблення теоретико-методичного забезпечення організації й здійснення освітньої співпраці між педагогічними працівниками, здобувачами освіти і їхніми батьками змушує як до проведення прикладних, експериментальних досліджень, так і до вивчення теоретичного й практичного досвіду гуманістичної педагогіки та педагогіки співробітництва, тобто до аналізу історико-педагогічних джерел і застосування методів історико-педагогічного дослідження.

Зв'язок із соціальною педагогікою збагачує теорію освітнього партнерства знаннями про соціалізацію особистості, розгортання цього процесу на різних рівнях взаємодії людини з соціумом, у різних соціальних інститутах, виховний потенціал соціального середовища, процес соціального виховання тощо. Із соціальної педагогіки також запозичуються знання прикладного характеру, методики й технології соціально-педагогічної роботи з різними соціальними групами. Варто зауважити, що соціально-педагогічне знання набуває особливого значення для організації та здійснення освітнього партнерства у таких випадках: сприяння безперервній

освіті особистості (освіта і виховання впродовж життя), забезпечення соціальної активності здобувачів освіти, запобігання негативним соціальним явищам у дитячому й молодіжному середовищі, а також відхиленням у поведінці (девіаціям), надання соціально-педагогічної допомоги жертвам насильства тощо.

Завдання здійснення освітнього партнерства у сфері інклюзивного навчання, створення інклюзивного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти зумовлюють зростання значущості *зв'язків теорії освітнього партнерства із спеціальною педагогікою*. Завдяки ним теорія освітнього партнерства може запозичити знання про ефективні моделі й технології освіти, навчання й виховання людей з особливими освітніми потребами. Однак варто зауважити, що практика освітнього партнерства може суттєво сприяти реалізації розробок спеціальної педагогіки.

Проте наукові зв'язки теорії освітнього партнерства не обмежуються лише педагогічними науками. Важливу роль у його розвитку відіграє філософія, з якої запозичено поняття, теоретичні положення, принципи, методи дослідження. Вплив філософського знання відбувається як прямо, так і опосередковано (через педагогічну теорію). Інші філософські науки (етика, естетика) дають змогу сформулювати ідеали та принципи освітньої співпраці, визначити її цілі й завдання.

Зв'язки із соціологічними науками (загальносоціологічна теорія, соціологія освіти, соціологія організацій, соціологія праці тощо) збагачують теорію освітнього партнерства знаннями про суспільство, його соціальну структуру, соціальні інститути, соціальні відносини, різноманітні соціальні явища та процеси, методи соціологічних досліджень.

Юридичні науки (теорія держави і права, конституційне право (право на освіту), адміністративне, цивільне право тощо) збагачують теорію освітнього партнерства знаннями про правові відносини у сфері освіти, про права й обов'язки їх учасників, юридичні гарантії та механізми захисту цих прав. Значення юридичних наук для теорії освітнього партнерства може зростати й надалі у зв'язку з перспективами виділення освітнього права як окремої галузі права [2]. Крім того, оскільки освітнє партнерство є зазвичай співпрацею автономних і рівноправних суб'єктів (це твердження повною мірою справедливе, якщо йдеться про партнерство між закладом освіти та іншими юридичними особами, що не належать до системи освіти), у ході якої відбуваються створення певних цінностей, передача або користування майном, то постає завдання укладення усного чи письмо-

вого цивільного договору, яким урегулюється взаємодія сторін. Отже, зростає роль прикладного юридичного знання, пов'язаного з цивільними правовідносинами, укладенням цивільних договорів.

Варто також згадати про роль юридичних знань для ефективного здійснення проєктів освітнього партнерства, спрямованих на ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників, на захист прав жертв насильства й дискримінації, реалізацію прав людей з особливими освітніми потребами.

Психологічні науки (загальна психологія, педагогічна психологія, вікова психологія, соціальна психологія тощо) поповнюють теорію освітнього партнерства фундаментальними й прикладними науковими знаннями про психічні явища, методами психологічного дослідження, методиками психодіагностики. Варто зауважити, що психологічне знання має особливе значення для педагогічних працівників, оскільки тісно пов'язане з освітньою діяльністю, необхідне для її ефективного виконання. Педагогічний працівник, учитель, повинен урахувувати психологічні особливості інших учасників освітнього процесу, сприяти розкриттю, розвитку й реалізації особистісного потенціалу як здобувачів освіти, так і свого власного. Як наголошують Ю. Л. Трофімов і В. В. Рибалка, «саме усвідомлення особистісного значення психологічних знань сприятиме засвоєнню складних понять і категорій та їх ефективному використанню в житті, навчанні та професійній діяльності», психологічне знання «потрібне для підвищення ефективності власної професійної діяльності, найповнішого використання особистісного потенціалу людини, налагодження стосунків між членами трудового колективу» [45, с. 12–13]. Роль психологічного й соціально-психологічного знання ще більше зростає в умовах добровільної освітньої співпраці, в якій зустрічаються й взаємодіють люди з різними психічними (темперамент, характер, здібності тощо) і психологічними особливостями, різним психологічним досвідом. Успішне налагодження контактів, організація ефективної комунікації, створення мультидисциплінарної команди, попередження конфліктів і непорозумінь, подолання психологічних бар'єрів – це дуже стислий перелік завдань освітньої співпраці, успішне розв'язання яких залежить від цільовідповідного інтегрування психологічного знання й методик до теорії і практики освітнього партнерства.

Елементи теоретичних знань і окремі методи *економічних наук* інтегруються до теорії освітнього партнерства задля реалізації окремих

завдань освітньої співпраці (вибір і реалізація профілю середньої освіти, професії в межах професійної (професійно-технічної) освіти, спеціальності й спеціалізації вищої освіти, освітньої програми освіти дорослих; обґрунтування економічної доцільності освітнього партнерства; прогнозування його економічних результатів тощо).

Зв'язки з науками, котрі досліджують різні аспекти управління, збагачують теорію освітнього партнерства сучасними моделями, технологіями й методиками управління. Оскільки організаційною формою освітнього партнерства може бути проєкт, то зростає значення знання й методик, напрацьованих із менеджменту проєктів. Утворення в процесі освітнього партнерства тимчасових колективів його учасників, а також внесення коректив до управління закладами освіти (їхніми структурними підрозділами) зумовлює залучення сучасних моделей і методик, розроблених у межах менеджменту персоналу.

Окрім означених вище, можна виокремити й дослідити зв'язки теорії освітнього партнерства з кібернетикою, інформатикою, історичними науками, анатомією і фізіологією людини, медициною, екологією та іншими науками. Таким чином, варто наголосити на інтегративному, міждисциплінарному характері теорії освітнього партнерства.

1.5. Закономірності та принципи освітнього партнерства

Розкриття теоретичних засад освітнього партнерства закладів системи загальної середньої освіти не буде повним без визначення та обґрунтування його закономірностей і принципів.

Аналіз результатів наукових досліджень [1; 8; 10; 11; 14; 15; 21; 24; 28; 29; 30–32; 35; 36; 47; 48; 53; 54; 63; 65; 66; 68–89], результати власної багаторічної роботи в закладах системи освіти (у т. ч. загальної середньої) дають нам змогу визначити й обґрунтувати кілька закономірностей освітнього партнерства, тобто стійких, об'єктивних взаємозв'язків між різними складниками цього процесу, що повторюються, впливають на його перебіг і результат.

Першою закономірністю освітнього партнерства в системі освіти загалом і системі загальної середньої освіти зокрема є *зумовленість цього процесу, його взаємозв'язок із суспільними потребами, запитами, умовами*. Виникнення, успішність реалізації, результативність процесу освітнього партнерства (як в окремому випадку, так і загалом усієї такої діяльності в системі загальної середньої освіти) залежать від наявності суспільних потреб, запитів, умов для її здійснення, від стану й тенденцій розвитку суспільства у цілому, системи освіти та інших систем суспільства зокрема. Певні вчителі й педагогічні колективи, котрі наполегливо просувають, популяризують явище освітнього партнерства, своїми зусиллями започатковують його проекти, суттєво сприяють виникненню й поширенню таких суспільних запитів і умов. Однак успішність їхньої діяльності, досягнення ними поставлених цілей також залежать від урахування й реалізації закономірного зв'язку освіти із запитами та можливостями суспільства.

Друга закономірність – *провідна, системотвірна роль освітніх цілей у процесі організації та здійснення освітнього партнерства, обов'язковість участі в ньому суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу*. Про освітнє партнерство можна говорити тоді, коли співпраця концентрується довкола реалізації освітніх цілей (що не виключає постановки й досягнення інших суспільних цілей, органічно пов'язаних, супідрядних освітнім); коли суб'єкти освітньої діяльності (учасники освітнього процесу) є повноправними партнерами (однією зі сторін, що беруть участь в організації й здійсненні співпраці).

Однак цілі освітнього партнерства не варто зводити виключно до освітніх цілей. Освітні цілі – це фундамент цілей освітнього партнерства,

але вони органічно поєднуються, сплітаються з іншими соціальними цілями (супідрядними їм) у ході організації й реалізації цього процесу. Отже, можна сформулювати третю закономірність освітнього партнерства. *Цілі освітнього партнерства залежать від: конкретних освітніх цілей, що стоять (поставлені) перед суб'єктами освітньої діяльності, котрі організують і здійснюють цей процес; конкретних законних соціальних (економічних, правозахисних (і правоохоронних), екологічних, культурних, медичних тощо) цілей позаосвітніх суб'єктів освітнього партнерства; рівня розвитку, потреб і можливостей всіх суб'єктів освітнього партнерства.*

Четверта закономірність освітнього партнерства полягає у встановленні цілеспрямованого безпосереднього взаємозв'язку представників системи освіти (суб'єктів освітньої діяльності) з представниками інших систем суспільства (наприклад, економічної, правоохоронної, системи охорони здоров'я тощо), здійснення ними спілкування і спільної діяльності задля реалізації узгоджених освітніх і суспільних цілей.

П'ятою закономірністю освітнього партнерства постає встановлення цілевідповідного зв'язку освітнього процесу в певному закладі (закладах) освіти з реальними суспільними процесами (економічними, соціальними, соціокультурними та ін.) задля реалізації визначених освітніх цілей і завдань. Зауважимо, що такий зв'язок може бути як прямим (безпосереднє залучення здобувачів освіти до пізнання або/та перетворення цих суспільних процесів), так і опосередкованим (завдяки створенню відповідних кадрових, технологічних, інформаційних, матеріально-технічних, фінансових умов для успішного провадження освітнього процесу). Таким чином, можна виокремити щонайменше чотири рівні участі здобувачів освіти в процесі освітнього партнерства, а саме: *опосередковано-пасивний* (користування результатами освітнього партнерства, активну роль в якому відігравали педагогічні працівники й батьки), *пасивно-пізнавальний* (ознайомлення з реальними суспільними процесами, діяльністю установ і організацій – партнерів закладу освіти за сценарієм педагогічних працівників); *активно-пізнавальний* (збір інформації (дослідження), можливість посиленої цілевідповідної участі в окремих операціях (процедурах) діяльності за умови попередньої підготовки й гарантування безпеки), *активно-перетворювальний* (активна (результативна) участь у процесі діяльності установ або організацій-партнерів, що ґрунтується на належному рівні підготовки, гарантуванні безпечних умов і

неухильному дотриманні правил безпеки). Зауважимо, що останній рівень набуватиме особливої значущості в ході становлення мережі професійних ліцеїв, передбаченого освітньою реформою.

Шоста закономірність освітнього партнерства – *залежність результативності останнього від того, наскільки його цілі й завдання було усвідомлено та прийнято (як мотив відповідної діяльності) всіма учасниками співпраці, насамперед освітнього процесу*. Урахування цієї закономірності спрямовує сторони освітнього партнерства до забезпечення партисипативного характеру співпраці, що передбачає їх спільну участь і відповідальність за визначення його цілей і завдань, вибір засобів, одержання результатів у ході освітньої й соціальної діяльності.

Сьомаю закономірністю освітнього партнерства є *залежність результативності такого співробітництва від його позитивного впливу на особистісний і професійний (для вчителів) розвиток учасників освітнього процесу, інших учасників співпраці, реалізацію цілей і завдань освітнього процесу, змісту освіти, оптимізацію засобів освітньої діяльності*. Чим глибше й позитивніше освітнє партнерство певного закладу освіти впливатиме на освітній процес у ньому, тим результативнішою є така співпраця.

Восьма закономірність – *зв'язок між результативністю й ефективністю освітнього партнерства і позитивним досвідом такої співпраці, що сформувався у сторін за результатами її попередніх випадків*. Таким чином, чим більший і різноманітніший позитивний досвід організації й результативної участі в освітньому партнерстві мають його сторони, тим легше їм успішно організувати та здійснити таку співпрацю.

Освітнє партнерство узагальнюється кількома принципами, тобто вимогами до реалізації цього процесу, котрі забезпечують його результативність і ефективність, а саме принципам: законності, науковості, цілеспрямованості, освітньої спрямованості, суспільної спрямованості, добровільної участі, підсильної участі, активної участі.

Принцип законності полягає в неухильному дотриманні вимог чинного законодавства, виконанні передбачених ним обов'язків, забезпеченні гарантованих у ньому прав людини і прав дитини всіма сторонами освітнього партнерства. Його сторони також гарантують реалізацію прав і виконання обов'язків, передбачених усною чи письмовою угодою про співпрацю, якщо такі не суперечать чинному законодавству. Отже, процес освітнього партнерства повинен сприяти реалізації та захисту

прав дитини, фундаментальних прав і свобод людини, насамперед права на освіту.

Принцип науковості передбачає здійснення процесу освітнього партнерства на основі теоретичних і прикладних наукових знань із різних галузей науки (педагогіки, психології, соціології, менеджменту, наук про економіку, інформатики, інших природничих і технічних наук), залучення, урахування й застосування сучасних наукових досягнень, розроблених на їхній основі освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, згаданий процес має ґрунтуватися на результатах теоретичних прикладних наукових досліджень, визнаних науковою спільнотою; сприяти впровадженню в освітній процес інноваційних технологій, відображенню в ньому досягнень сучасної науки, техніки й виробництва.

Принцип цілеспрямованості освітнього партнерства полягає в необхідності розбудови партнерської співпраці довкола системи спільних цілей і завдань, визначених, погоджених і затверджених учасниками.

Принцип освітньої спрямованості передбачає, що провідну, системотвірну роль відіграватимуть освітні цілі, пов'язані з реалізацією права людини на освіту, створенням оптимальних умов для здійснення освітнього процесу в закладах освіти.

Принцип суспільної спрямованості освітнього партнерства виявляється в спрямованості співпраці на участь у вирішенні важливих суспільних проблем (як загальнолюдських, загальнодержавних, так і регіональних, характерних для певної територіальної громади). Варто зазначити, що як головний засіб розв'язання цих проблем у процесі освітнього партнерства розглядатимуться відповідні виховні, навчальні й розвивальні впливи, котрі здійснюватимуться його учасниками.

Принцип добровільної участі полягає у відсутності будь-якого примусу до участі в освітньому партнерстві, неприпустимості залучення учасника, котрого не було поінформовано про його права й обов'язки, цілі й завдання, зміст, умови співробітництва і котрий не дав добровільної згоди на участь у ньому.

Принцип підсильної участі передбачає врахування можливостей кожного учасника (сторони) освітнього партнерства, зумовлених його віковими, соціальними, економічними та іншими особливостями, недопущення висунення надмірних, непідсильних вимог.

Принцип активної участі полягає в заохоченні сторін до активної співпраці в процесі організації та здійснення освітнього партнерства, неприпустимості пасивно-споживацького ставлення до нього.

1.6. Правове регулювання освітнього партнерства

Як і багато інших видів важливих суспільних відносин, співпраця між сторонами освітнього партнерства регулюється нормами права. Процес освітнього партнерства виникає, змінюється або припиняється на підставі усного або письмового договору, а його учасники набувають суб'єктивних прав і юридичних обов'язків. Крім того, відносини між сторонами регулюються правовими нормами з різних галузей вітчизняної системи права (конституційного, адміністративного, цивільного, сімейного, трудового та ін.). На ці обставини доцільно зважати всім учасникам освітнього партнерства, а особливо – освітнім партнерам. Адже добровільна згода на виконання певних юридичних обов'язків (вчинення певних дій або свідому відмову від них) може спричинити юридичну відповідальність сторони в разі її нехтування ними, порушення внаслідок цього прав інших учасників співпраці.

Фундаментальні права й обов'язки громадян України, котрі є учасниками освітнього партнерства, прописано в Конституції України. Це право на «вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей» (ст. 23), «право на свободу об'єднання у громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів» (ст. 36), «право на освіту» (ст. 53) [26] та ін. Основний закон також передбачає обов'язки людини, значущі для правового регулювання освітнього партнерства, зокрема «обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості» (ст. 23), «неухильно додержуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей» (ст. 68) [26].

Важливим нормативно-правовим актом, що регулює відносини освітнього партнерства, є Закон України «Про освіту» (2017 р.). У ст. 2 цього Закону передбачено право суб'єкта освітньої діяльності «самостійно приймати: рішення з будь-яких питань у межах своєї автономії, визначеної цим Законом, спеціальними законами та/або установчими документами, зокрема з питань, не врегульованих законодавством» [42].

У ст. 6 Закону України «Про освіту» вказано засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, значущі для становлення теорії і практики освітнього партнерства, а саме: «людиноцентризм, державно-громадське й державно-приватне партнерство, інтеграція з ринком праці, академічна свобода, фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом,

державно-громадське управління освітою, сприяння навчанню впродовж життя, інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір, доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою тощо» [42].

Ще одним правовим документом, важливим для правового регулювання освітнього партнерства в Україні, є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України» [44]. Згідно з документом, одним із напрямів забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти, котра визначена метою Концепції, є «запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків» [44]. У документі також наголошено на необхідності «створення умов для розширення державно-громадського партнерства на засадах співфінансування і спільного управління школами» [44].

У Законі України «Про державно-приватне партнерство» подано визначення такого партнерства, котре розглядається як «співробітництво між державою Україна, Автономною Республікою Крим, територіальними громадами в особі відповідних державних органів, що здійснюють управління об'єктами державної власності, органів місцевого самоврядування, Національною академією наук України, національних галузевих академій наук (державних партнерів) та юридичними особами, крім державних та комунальних підприємств, установ, організацій (приватних партнерів), що здійснюється, на основі договору в порядку, встановленому цим Законом та іншими законодавчими актами, та відповідає ознакам державно-приватного партнерства» [37]. Це визначення є важливим для розроблення юридичного терміна «освітнє партнерство».

Зауважимо, що наведені вище правові акти створюють правові умови для регулювання суспільних відносин у сфері освітнього партнерства. Однак вони ще не забезпечують необхідного рівня правового регулювання цих відносин.

Таким чином, у віддаленій часовій перспективі можна очікувати на розроблення й ухвалення Закону України «Про освітнє партнерство», який регулюватиме суспільні відносини, що постають у процесі освітнього партнерства, права й обов'язки його учасників.

Висновки до першого розділу

Освітнє партнерство – це система відносин (освітніх, економічних, соціальних, культурних, правових, управлінських та ін.), котра виникає в процесі добровільної освітньої співпраці суб'єктів освітньої діяльності (учасників освітнього процесу) з іншими юридичними або/та фізичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх цілей, інших суспільних цілей, досягненні яких можна пов'язати з освітніми. Освітнє партнерство можна також розглядати як добровільну спільну діяльність його суб'єктів (співпрацю), у ході якої відбувається досягнення узгоджених освітніх і соціальних цілей.

Із категорією «освітнє партнерство» пов'язані поняття «суб'єкт освітнього партнерства», «освітній партнер», «загальноосвітній партнер», «позаосвітній партнер», «об'єкт освітнього партнерства», «предмет освітнього партнерства», «ситуація освітнього партнерства», «випадок освітнього партнерства», «угода про освітнє партнерство», «проєкт освітнього партнерства», «програма освітнього партнерства», «план освітнього партнерства», «освітня ціль (завдання) партнерства», «соціальна ціль (завдання) освітнього партнерства», «засіб (інструмент) освітнього партнерства», «захід освітнього партнерства», «результат освітнього партнерства» тощо. Сукупність цих понять становить термінологічний каркас проблеми дослідження.

Освітнє партнерство як об'єкт дослідження охоплює феноменологічний, структурний і процесуальний аспекти співпраці суб'єктів освітньої діяльності з іншими соціальними суб'єктами. Поєднання цих аспектів дає змогу окреслити сферу освітнього партнерства.

Методологія освітнього партнерства є важливим складником його загальнонаукових і науково-педагогічних засад; ієрархічно упорядкованою сукупністю ідей, підходів, принципів, методів, методик, завдяки яким можна встановити й реалізувати наукові (методологічні) вимоги до дослідження й організації практичної діяльності суб'єктів партнерства.

Можна виокремити чотири рівні методології освітнього партнерства, а саме: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий, рівень методів, методик і технік. *Філософський рівень методології освітнього партнерства* визначає стратегію наукового пізнання освітнього партнерства як сфери людської діяльності, сукупності процесів і явищ, а також організації і здійснення такої співпраці. *Загальнонауковий рівень методології освітнього партнерства* поєднує методологічні принципи (під-

ходи), котрі використовуються в усіх науках (або більшості з них), а також у багатьох наукомістких сферах практичної діяльності, де передбачається одержання об'єктивно або суб'єктивно нових результатів. Як правило, до цих принципів відносять системний і діяльнісний, історичний, термінологічний, структурно-функціональний, системно-діяльнісний, синергетичний, інформаційний, культурологічний, соціокультурний, аксіологічний принципи (підходи). *Конкретнонауковий рівень методології освітнього партнерства* охоплює результати фундаментальних педагогічних досліджень (педагогічні концепції, теорії, ідеї), методи науково-педагогічного дослідження, котрі дають змогу організувати вивчення й ефективно здійснення освітнього партнерства. *Рівень методів, методик і технік* поєднує сукупність методів, прийомів, методик, технік, засобів, способів і процедур, за допомогою яких здійснюється процес дослідження освітнього партнерства, а також практичний інструментарій організації і реалізації цього процесу.

На сучасному етапі розвитку системи педагогічного знання виникає потреба у виокремленні теорії освітнього партнерства як системи фундаментальних і прикладних знань, дидактичного впорядкування їх для подальшого вивчення педагогічними працівниками та іншими особами. Результати аналізу наукової літератури, осмислення і переосмислення теоретико-методологічних основ теорії освітнього партнерства, закладених видатними педагогами минулого й сучасними вченими, дають підстави сформулювати предмет теорії освітнього партнерства, котрий можна визначити як *організацію наукового знання про закономірності й принципи, зміст, інноваційні засоби освітньої співпраці (спільної діяльності) суб'єктів освітньої діяльності з іншими юридичними та фізичними особами задля реалізації освітніх (та пов'язаних із ними соціальних) цілей, створення оптимальних умов здійснення освітнього процесу*. Варто зауважити, що поки ще немає всіх необхідних підстав для того, аби розглядати теорію освітнього партнерства як окрему оформлену галузь наукових знань.

Як навчальна дисципліна теорія і практика освітнього партнерства – це сукупність дидактично опрацьованих фундаментальних і прикладних знань про зазначену діяльність, котрі мають бути засвоєні здобувачем вищої освіти, до яких додаються вміння й навички, необхідні йому для реалізації цих знань, для результативної участі в процесі освітньої співпраці.

Розвиток теорії освітнього партнерства як системи фундаментальних і прикладних, наукових знань про закономірності, принципи, зміст та за-

соби організації й здійснення освітньої співпраці суб'єктів освітньої діяльності з іншими соціальними суб'єктами зумовлено, серед іншого, її міждисциплінарними зв'язками, взаємодією з різними системами наукових знань (науками). Можна виокремити три рівні цих зв'язків, а саме: запозичення ідей; запозичення методів дослідження й практичної діяльності; рівень, на якому інтегруються дослідження і практика.

Найсуттєвішими й найважливішими є зв'язки теорії освітнього партнерства з освітніми, педагогічними науками (загальною педагогікою, історією педагогіки, соціальною педагогікою, спеціальною педагогікою тощо). Щодо інших наук, то можна вирізнити зв'язки з філософією, соціологічними, юридичними, психологічними, економічними науками, науками, котрі досліджують різні аспекти управління суспільством. Крім означених вище можна виділити й дослідити зв'язки теорії освітнього партнерства з кібернетикою, інформатикою, історичними науками, анатомією і фізіологією людини, медициною, екологією та іншими науками.

Результати аналізу наукових досліджень дають змогу визначити й обґрунтувати кілька *закономірностей* освітнього партнерства, тобто стійких, об'єктивних *взаємозв'язків* між різними складниками цього процесу, що повторюються, впливають на його перебіг і результат. До цих закономірностей можна віднести:

- зумовленість, взаємозв'язок процесу освітнього партнерства із суспільними потребами, запитами, умовами;
- провідну, системотвірну роль освітніх цілей у процесі, організації та здійснення освітнього партнерства, обов'язковість участі в ньому суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу;
- цілі освітнього партнерства, що залежать від: конкретних освітніх цілей, які поставили (поставлені) перед суб'єктами освітньої діяльності, котрі організують і здійснюють цей процес; конкретних законних соціальних (економічних, правозахисних (і правоохоронних), екологічних, культурних, медичних та ін.) цілей позаосвітніх суб'єктів освітнього партнерства; рівня розвитку, потреб і можливостей усіх суб'єктів освітнього партнерства;
- встановлення цілеспрямованого безпосереднього взаємозв'язку представників системи освіти (суб'єктів освітньої діяльності) з представниками інших систем суспільства (наприклад, економічної, правоохоронної, системи охорони здоров'я тощо);

- встановлення цілевідповідного зв'язку освітнього процесу в певному закладі (закладах) освіти з реальними суспільними процесами (економічними, соціальними, соціокультурними та ін.) задля реалізації визначених освітніх цілей і завдань співпраці;
- залежність результативності освітнього партнерства від того, наскільки його цілі й завдання було усвідомлено й прийнято (як мотив відповідної діяльності) усіма учасниками співпраці, насамперед освітнього процесу;
- залежність результативності такого співробітництва від його позитивного впливу на особистісний і професійний (для вчителів) розвиток учасників освітнього процесу, інших учасників співпраці, на реалізацію цілей і завдань освітнього процесу, засвоєння учнями змісту освіти, оптимізацію засобів освітньої діяльності;
- зв'язок між результативністю й ефективністю освітнього партнерства і позитивним досвідом такої співпраці, що сформувався в її учасників за результатами попередніх випадків такої взаємодії.

Освітнє партнерство узасадується низкою принципів, вимог до його реалізації, котрі забезпечують результативність і ефективність цього процесу, а саме: принципами законності, науковості, цілеспрямованості, освітньої спрямованості партнерства, суспільної спрямованості освітнього партнерства, добровільної, підсильної участі, активної участі в освітньому партнерстві.

Співпраця між сторонами освітнього партнерства регулюється нормами права. До найважливіших правових актів, норми яких регулюють суспільні відносини у сфері освітнього партнерства, можна віднести Конституцію України, закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про державно-приватне партнерство», розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» та ін.

Розділ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА

2.1. Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як критерій і чинник оптимізації освітнього процесу

Положення теорії освітнього партнерства в системі загальної освіти досить добре поєднуються в царині дидактики з положеннями теорії оптимізації навчального процесу. Причина цього полягає в загальних рисах процесів оптимізації й освітньої співпраці, а саме: еволюційний характер перетворень (проблеми й суперечності реального освітнього процесу в реальній, наявній і працюючій школі як відправна точка й чинник перетворень), цільовідповідна інтенсифікація та модернізація освітнього процесу заради забезпечення належного рівня якості освіти, увага до запитів і потреб учнів та громади, опора на вчителя тощо. Теорія освітнього партнерства, як і теорія оптимізації навчального процесу, ґрунтується на гуманістичних ідеях педагогіки співробітництва, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, синергетичних ідеях саморозвитку й коеволюції складних соціальних систем, визнанні творчих можливостей вчителя та інших учасників освітнього процесу, їхньої спроможності власноруч змінювати його на краще.

Як правило, найпомітніші суспільству трансформації різних складників системи загальної середньої освіти відбуваються під впливом змін в освітньому законодавстві, вимог нових директивних документів. Однак поряд із цими перетвореннями в багатьох закладах загальної середньої освіти відбуваються не такі помітні, але також важливі зміни, зумовлені внутрішніми чинниками, прагненням педагогічних колективів оптимізувати освітній процес, збагатити й осучаснити освітнє середовище.

Хоч яким досконалим (результативним) був освітній процес у закладі загальної середньої освіти, у його учасників (і не тільки в них) завжди будуть пропозиції щодо його вдосконалення, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Об'єктивні причини, що породжують такі пропозиції, – це насамперед зміни в різних сферах суспільних відно-

син (економічній, політико-правовій, соціальній, культурній (духовній)), досягнення науки й техніки, нові інформаційно-технологічні й інформаційно-технологічні розробки, котрі створюють/трансформують потреби суспільства (громади), впливають на освітнє замовлення, освітні запити учнів та їхніх батьків. До суб'єктивних причин належать освітні потреби, цілі та ідеали самих учасників освітнього процесу.

Означені вище пропозиції стосуються різних складників і умов освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, а саме: його завдань, пов'язаних зі специфікою й традиціями школи, місцем її розташування (особливостями освітніх запитів громади); варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти (запити на впровадження нових навчальних предметів і курсів (у т. ч. інтегрованих), курсів за вибором учнів); організаційно-методичного забезпечення (застосування сучасних форм організації навчання і виховання учнів, методів та засобів навчання, розвивальних методик тощо); організації допрофільної підготовки й профільного навчання, професійної орієнтації учнів; упровадження новітніх форм і методів дидактичного контролю; розвитку матеріально-технічної бази закладу освіти; підвищення кваліфікації представників педагогічного колективу; активізації соціально-психологічної й соціально-педагогічної роботи в ньому; співпраці школи з територіальною громадою, пов'язаними з нею підприємствами й організаціями тощо.

Зрозуміло, вагому частину таких пропозицій можна віднести до нездійсненого «прожекторства», частина з них не знайде підтримки в більшості представників педагогічного й учнівського колективів, громади, а ще одна частина є зовсім неприйнятною навіть у віддаленій перспективі з огляду на об'єктивні причини (наприклад, через відсутність джерел фінансування). Однак будь-якій школі досить складно швидко й повною мірою втілити і ту частину пропозицій, котру можна віднести до безумовно конструктивних і реалістичних. Цьому може заважати низка суттєвих обставин, а саме: правових (необхідність затвердження відповідної правової бази), кадрових (нестача підготовлених кадрів, потреба в широкому залученні фахівців з інших сфер практичної діяльності), ресурсних (брак джерел фінансування й необхідної матеріально-технічної бази), методичних (розроблення/удосконалення управлінського й освітнього інструментарію), психологічних (несприятливий соціально-психологічний клімат, спротив інноваціям) тощо.

Раціонально організоване освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти стає потужним чинником вирішення цих проблем, забез-

печуючи, таким чином, майже ідеальні умови для оптимізації освітнього процесу в ньому.

Обґрунтуємо це твердження. Насамперед необхідно зауважити, що можливості втілення певної пропозиції щодо оптимізації освітнього процесу за допомогою системи освітнього партнерства школи є вагомим показником її актуальності, реалістичності й практичної придатності, тобто критерієм значущості. Якщо соціальні партнери школи погоджуються підтримати або самі висловлюють певну пропозицію, це свідчить про те, що вона значуща для громади (представників органів місцевого самоврядування, підприємців та ін.), що можна розраховувати на їхню участь у реалізації її, у залученні/створенні необхідних для цього кадрових, фінансових і матеріально-технічних умов. Крім того, зародження й успішна реалізація такої освітньої співпраці щодо певного завдання оптимізації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти створюють передумови для її поширення на виконання інших його завдань, на оптимізацію системи освітнього процесу.

Важливою є також та обставина, що ініціатива стосовно здійснення освітнього партнерства виникає й поширюється, як правило, «знизу», від представників закладів загальної середньої освіти й територіальних громад, у котрих вони розташовані. Таким чином, можна сподіватися на налаштованість і спроможність учасників освітнього партнерства якнайповніше виразити та реалізувати в ньому реальні освітні й соціальні потреби школи і її соціального середовища. Крім того, педагогічні працівники та представники громади мають змогу визначити найдієвіші з можливих засобів реалізації завдань освітнього партнерства.

Отже, правильно організована система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти стане потужним чинником оптимізації освітнього процесу в ньому.

Обґрунтування освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти як критерію й чинника оптимізації освітнього процесу в ньому зумовлює необхідність визначення поняття «оптимізація освітнього процесу». Оптимізація тлумачиться як процес «надання чому-небудь оптимальних, найбільш сприятливих властивостей, співвідношень, покращання характеристик системи» [16, с. 851]. Оптимізувати дещо – це «вибрати найкращий (оптимальний) варіант із можливих; зробити оптимальним», тобто таким, що «найбільш відповідає певним умовам, вимогам, є найкращим із можливих, найбільш відповідним даному завданню, даним умовам» [16, с. 851].

Український дидакт С. У. Гончаренко вказав, що оптимізація «забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за даних умов) функціонування навчально-виховної системи» [12, с. 239]. В. І. Бондар розглядає оптимізацію процесу навчання як «цілеспрямований, системний підхід учителя до побудови процесу навчання на основі закономірностей і принципів навчання, свідомий, науково обґрунтований (а не стихійний, випадковий) вибір найкращого для конкретної ситуації варіанта побудови уроку й навчального процесу в цілому» [4, с. 152].

Варто зауважити, що проблема оптимізації освітнього процесу є істотно складнішою й ширшою, ніж оптимізації процесу навчання. Таке бачення зумовлено тим, що освітній процес визначено в Законі України «Про освіту» як «систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [42]. Законом України «Про повну загальну середню освіту» встановлено, що освітній процес «спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами» [43]; система загальної середньої освіти функціонує, згідно з нормою цього закону, для «всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості» [43]. У сучасній українській науково-педагогічній літературі освітній процес розглядається як органічне поєднання процесів навчання, виховання і розвитку особистості [33; 46 та ін.], що відповідає положенням національного законодавства про повну загальну середню освіту.

Отже, оптимізація освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти засобами освітнього партнерства школи – це, на нашу думку, система організаційно-управлінських, науково-методичних, педагогічних і соціально-педагогічних заходів, котрі плануються й здійснюються школою спільно з її освітніми й соціальними партнерами задля визначення та реалізації якнайкращого варіанта розвитку цього закладу, досягнення найвищої якості освітнього процесу в цілому, його різних аспектів та складників, створення (прямо або опосередковано) найсприятливіших соціальних і освітніх умов для навчання, виховання й розвитку учнів, зокрема для розкриття та реалізації їхніх задатків, здібностей і обдарованості, формування й застосування ключових та предметних компетентностей.

Розкриття механізмів впливу системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти на оптимізацію освітнього процесу в школі неможливе без виокремлення складників цього процесу. На жаль, результати проведеного нами ретельного пошуку й прискіпливого аналізу наукових літературних джерел засвідчують, що цей напрям науково-педагогічних досліджень ще не набув належного відображення у публікаціях українських учених. У статті Т. В. Ревенко здійснено спробу розглянути основні складники освітнього процесу в закладах вищої освіти (учасники, принципи, технології, основні функції, форми, методи, засоби) [46, с. 46], однак результати наведеної декомпозиції зумовлюють низку запитань (щодо відсутності серед основних складників цілей і завдань, результатів освітнього процесу, змісту освіти, співвідношення технології та форм, методів і засобів освітнього процесу тощо).

Зрозуміло, розроблення й обґрунтування авторської моделі компонентного складу освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти не є пріоритетним завданням цього дослідження. Проте необхідність розкриття впливу системи освітнього партнерства школи на оптимізацію освітнього процесу в ній спонукає до визначення та обґрунтування структури цього процесу. На нашу думку, можна виокремити п'ять основних компонентів освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, а саме: цільовий, змістовий, діяльнісний (процесуально-методичний), ресурсно-середовищний, результативний. Стисло опишемо кожен із них.

Насамперед варто зауважити, що компоненти освітнього процесу в школі регулюються відповідним правовим забезпеченням (законодавчі акти) й узадачуються сукупністю наукових знань (педагогічних, психологічних та ін.), актуальних теоретичних і методичних розробок (навчальних, виховних, розвивальних). Підкреслимо, що сучасний заклад загальної середньої освіти має помітну свободу у виборі науково-методичних засад своєї діяльності (в межах дотримання правових актів, які регулюють надання загальної середньої освіти), що збагачує завдання освітньої діяльності певної школи, визначає специфіку варіативного компонента змісту загальної середньої освіти, арсенал організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в конкретному закладі освіти тощо. Спроможність адміністрації й педагогічного колективу школи скористатися цією свободою вибору залежить передусім

від їхньої готовності до прогнозування й проектування освітніх завдань, успішного конструювання варіативного складника змісту освіти.

Цільовий компонент – це сукупність цілей і завдань, які необхідно реалізувати в освітньому процесі й котрих прагнуть досягти в ньому. Зрозуміло, найважливіші цілі та завдання освітнього процесу закладено нормативно-правовими актами, що регулюють процес здобуття повної загальної середньої освіти. Однак деталізація цілей загальної середньої освіти в завданнях освітнього процесу конкретної школи (наприклад, пов'язаних із допрофільною підготовкою, організацією профільної освіти), реалізація їх у ньому неможливі без участі педагогічних працівників.

Змістовий компонент ґрунтується на цільовому, охоплює зміст повної загальної середньої освіти, котрий закладається державними стандартами, деталізується навчальними програмами предметів (інтегрованих курсів), освітньою програмою закладу загальної середньої освіти (розробленою на основі типової освітньої програми або такою, що створена суб'єктами освітньої діяльності, для кожного рівня повної загальної середньої освіти чи наскрізною, створеною для кількох рівнів), річним навчальним планом школи [43]. Змістовий компонент освітнього процесу збагачується планами виховної роботи школи, психолого-педагогічного супроводу тощо. Варто зазначити, що результативність освітнього процесу школи залежить від спроможності закладу освіти запропонувати й забезпечити якісне викладання вибіркового освітніх компонентів, тобто навчальних предметів, курсів, інтегрованих курсів, котрі закладатимуться в освітній програмі, включатимуться до річного навчального плану за вибором учнів [43].

Діяльнісний (процесуально-методичний) компонент охоплює сукупність методів і засобів навчання й виховання, методик розкриття, розвитку та реалізації особистісного потенціалу учнів, інформаційно-комунікаційних технологій, котрі застосовуються в освітньому процесі, форм організації освітнього процесу (форм організації навчання, виховної роботи й психолого-педагогічного супроводу розвитку учнів тощо), форм організації навчальної діяльності учнів. Указаний компонент охоплює також цілевідповідну послідовність етапів освітнього процесу. Ґрунтуючись на ідеях про ланки процесу навчання, можна згадати низку послідовних етапів (цілепокладання, мотивування, конструювання, операційно-дієвий, контроль-регулятивний, оцінно-результативний), у ході кожного з яких

відбувається доцільне застосування відповідних методів, засобів, форм організації освітнього процесу.

Ресурсно-середовищний компонент – це освітнє середовище закладу загальної середньої освіти, у котрому організовується освітній процес, яке поєднує (залучає) сукупність умов і ресурсів (засобів), необхідних для його безпечного й результативного здійснення. Для здійснення класифікації умов і ресурсів можна застосувати кілька основ, а саме: за сферою походження (економічні, правові, освітні, соціально-психологічні та ін.), за їх призначенням (навчальні, виховні, розвивальні, інтегровані), за змістом (інформаційні, управлінські, кадрові, методичні, матеріально-технічні, фінансові тощо).

Результативний компонент освітнього процесу – це сукупність освітніх результатів учнів, до яких насамперед належать сформовані в них ключові й предметні компетентності та наскрізні вміння, визначені законодавством про повну загальну середню освіту, її державними стандартами. У Законі України «Про освіту» наведено перелік ключових компетентностей, «котрі необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності», а саме: «вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [42]. Окрім того, Закон України «Про повну загальну середню освіту» досить детально описує особистісні й соціальні якості учнів, котрі має забезпечити система загальної середньої освіти, а саме: «здатність до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готовність до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству» [43].

Визначення в закладі загальної середньої освіти компонентного складу освітнього процесу дає змогу окреслити вплив системи освітнього партнерства школи на його оптимізацію, схему якого подано на рис. 1.

Зауважимо, що заходи з оптимізації освітнього процесу в контексті освітнього партнерства школи повинні враховувати досягнення сучасної науки, техніки й технологій, «закономірності й принципи навчання» [4, с. 152], виховання, фізичного, психічного (психологічного) й соціального розвитку учня, теорію освітнього партнерства й теорію оптимізації процесу навчання. Водночас ці заходи мають ґрунтуватися на знанні реального освітнього процесу в певному закладі загальної середньої освіти, спиратися на розуміння реальних потреб і можливостей соціального середовища школи, її громади. Тому педагогічним працівникам та іншим учасникам освітнього партнерства необхідно застосовувати засоби діагностування й прогнозування для визначення стану та тенденцій розвитку як освітнього процесу, освітнього середовища школи, так і стану й розвитку громади, в якій вона розташована.



Рис. 1. Оптимізація освітнього процесу в контексті освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти

Як зазначалося, найважливіші цілі й завдання освітнього процесу в школі визначаються нормативно-правовими актами, котрі регулюють діяльність закладів системи загальної середньої освіти. Однак *система освітнього партнерства школи може помітно впливати на визначення завдань оптимізації освітнього процесу, котрі деталізують вказані цілі, забезпечують їхню реалізацію в умовах реальної школи*. Йдеться про залучення представників громади й соціальних партнерів до визначення завдань розвитку закладу загальної середньої освіти, що позитивно позначатимуться на здійсненні освітнього процесу в ньому, завдань оптимізації цього процесу. Спільно визначені завдання оптимізації освітнього процесу закладатимуться в річних і перспективних планах школи, інших внутрішньошкільних документах, що окреслюють стратегію її інноваційного розвитку (його концепції, моделі, проекти і програми тощо), а також у договорах про освітнє партнерство.

Відповідно до визначеного вище компонентного складу освітнього процесу можна виокремити основні завдання його оптимізації, а саме:

- оптимізація варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти;
- оптимізація організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в школі (вибір оптимальних організаційних форм, методів і засобів, інформаційно-комунікаційних технологій);
- розвиток (збагачення) освітнього середовища закладу загальної середньої освіти (забезпечення оптимальних умов здійснення освітнього процесу);
- удосконалення системи контролю й оцінювання освітніх результатів учнів.

За змістом завдання оптимізації освітнього процесу за допомогою системи освітнього партнерства школи можна поділити на *дидактичні* (щодо оптимізації процесу формування ключових і предметних компетентностей, спільних для них умінь учнів, а також стосовно забезпечення ефективної допрофільної підготовки, профільного навчання, професійної орієнтації тощо), *виховні* (наприклад, визначення актуальних для громади завдань процесу виховання учнів за його напрямками, а саме: фізичним, розумовим, моральним, правовим, екологічним, економічним тощо), *розвивальні* (забезпечення оптимальних умов фізичного, розумового, соціального розвитку учнів) тощо.

За періодом реалізації вирізняють короткотривалі (зі строком реалізації до одного року), середньотривалі (від одного до п'яти років), довготри-

валі (більше п'яти років) цілі й завдання оптимізації освітнього процесу в школі.

Участь представників громади (соціальних партнерів) у визначенні завдань оптимізації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти може проявлятися в різних формах, а саме:

- участь в обговоренні й деталізації пропозицій до завдань оптимізації освітнього процесу, висловлених представниками педагогічного колективу (учасниками освітнього процесу);
- спільне з ними вироблення таких пропозицій, обговорення і деталізація їх;
- формулювання власних пропозицій щодо оптимізації освітнього процесу школи відповідно до освітніх потреб громади, запитів до освітніх результатів учнів і випускників закладу загальної середньої освіти від органів місцевого самоврядування, підприємців, представників громадських організацій тощо.

Оптимізація змістового компонента освітнього процесу (насамперед варіативного складника змісту загальної середньої освіти) є важливим кроком до практичного втілення означених вище завдань. Можна виокремити кілька напрямів, за якими соціальні партнери можуть сприяти оптимізації змістового компонента освітнього процесу в школі. По-перше, це *участь в обговоренні проєктів варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, спрямування профільної середньої освіти, освітніх профілів школи*. Активна участь соціальних партнерів (представників органів місцевого самоврядування, підприємств, державних і громадських організацій, підприємців та ін.) у такому обговоренні дасть педагогічним працівникам змогу чіткіше усвідомити й глибше осмислити реальні освітні запити громади. Власне, йдеться про обговорення освітньої програми (навчального плану) школи за участю її соціальних партнерів, що накладатиме на них певні зобов'язання щодо подальшої реалізації визначеного варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, спрямування профільної середньої освіти, освітніх профілів школи. По-друге, це *розроблення (фінансування розроблення) освітньої програми закладу загальної середньої освіти, відмінної від типової, експериментальних навчальних програм навчальних предметів (курсів), інтегрованих курсів*. Вагому допомогі школі в розробленні таких документів можуть надати її освітні (педагогічні підрозділи закладів вищої освіти, інститутів післядипломної освіти

педагогічних працівників) і наукові партнери (науково-дослідні установи, що здійснюють педагогічні дослідження). Така освітня програма закладу освіти й навчальні програми предметів (курсів) можуть, наприклад, створюватися і впроваджуватися, якщо на базі закладу загальної середньої освіти здійснюється експеримент всеукраїнського або регіонального рівня. По-третє, це *оптимізація навчального матеріалу для певного уроку* (наприклад, інтегрованого), *з певної теми або розділу навчального предмета (курсу)*. Як правило, якщо не йдеться про реалізацію завдань експерименту всеукраїнського або регіонального рівня, такий навчальний матеріал повинен відповідати змісту навчального предмета (інтегрованого курсу) та видам навчальної діяльності учнів, визначеним модельною навчальною програмою.

Ще одним важливим напрямом оптимізації змісту освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти є впровадження інноваційних програм (проєктів) виховної, соціально-педагогічної й психолого-педагогічної роботи, розроблених за участі (фінансової підтримки) освітніх або соціальних партнерів школи.

Система освітнього партнерства школи створює великі можливості для оптимізації діяльнісного (процесуально-методичного) компонента освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. За допомогою партнерів школа може, по-перше, суттєво збагатити методичний арсенал, форми організації навчання, форми виховної роботи, котрі застосовують її вчителі (педагогічні працівники); по-друге, створити й використати методичне забезпечення (а також інформаційне, психолого-педагогічне, матеріально-технічне та ін.), необхідне для оптимізації етапів взаємодії учителя й учнів в освітньому процесі.

Щодо першого напрямку, то безумовним пріоритетом є цілеспрямоване впровадження й цілевідповідне застосування в освітньому процесі у школі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерної техніки, пристосованих до освітніх вимог. Адже ефективно, науково обґрунтоване й економічно прийнятне реформування класно-урочної системи може (більшою або меншою мірою) має спиратися на можливості цих технологій і такої техніки. Доцільне застосування сучасних інформаційних засобів дає вчителю змогу підвищити ефективність використання традиційних методів навчання і виховання, спрощує організацію самостійної навчальної роботи, домашньої навчальної роботи учнів. Раціонально організоване освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти може (за

допомогою соціальних партнерів) забезпечити реалізацію відразу кількох завдань упровадження в школі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а саме: фінансування придбання й експлуатації програмних і апаратних засобів; розроблення/налаштування програмних засобів відповідно до вимог освітнього процесу, конкретного освітнього середовища школи; підготовку (перепідготовку) педагогічних і технічних працівників школи, котрі застосовують інформаційно-комунікаційні технології, обслуговують комп'ютерну техніку тощо.

Щодо другого напрямку, то крім участі соціальних партнерів у визначенні завдань освітнього процесу (етап цілепокладання), освітня співпраця з ними вчителів і учнів може позитивно позначитися на реалізації інших етапів освітньої взаємодії вчителя й учнів. Заходи освітнього партнерства можуть прямо або опосередковано мотивувати учнів і вчителів на якнайкращу участь у здійсненні освітнього процесу, на реалізацію його цілей і завдань (етап мотивування). Прямий мотиваційний вплив освітнього партнерства може полягати в моральному або матеріальному заохоченні партнерами найкращих учнів і вчителів. Непрямий вплив полягатиме в усвідомленні учнями суспільної значущості результатів їхньої навчально-пізнавальної діяльності (для участі в житті суспільства, здобуття професії, майбутньої трудової діяльності тощо), створенні освітніх і соціально-психологічних умов, що сприятимуть усвідомленню й прийняттю, привласненню завдань освітнього процесу, перетворенню їх на мотиви діяльності учнів. Результативне освітнє партнерство спроможне також збагатити арсенал організаційних форм, методів і засобів освітньої взаємодії (операційно-дієвий етап), про що вже зазначалося вище. Крім того, виникають нові можливості для контролю, корекції й оцінювання результатів освіти, пов'язані, наприклад, із практичним застосуванням ключових і предметних компетентностей учнів, їхніх умінь, загальних для ключових компетентностей, в умовах практичної діяльності на базі установ і організацій-партнерів (контрольно-регулятивний і оцінно-результативний етапи).

Таким чином, функціонування системи освітнього партнерства школи сприятиме ширшому залученню як учасників освітнього процесу в школі, так і представників громади (органів місцевого самоврядування, громадських організацій, підприємців та ін.) до обговорення й визначення завдань цього процесу. Можна стверджувати, що громада отримує змогу виробити узагальнене бачення своїх освітніх запитів, сформулювати й висловити їх школі. Такі дії можуть помітно посилити мотивацію учасників

освітнього процесу щодо його успішного здійснення, заохотити представників громади до цілевідповідної й посильної участі в ньому. А це розширюватиме можливості школи у визначенні й конструюванні варіативного складника повної загальної середньої освіти, організаційно-методичному та ресурсному забезпеченні освітнього процесу за посильної участі соціальних партнерів.

Найпомітнішими зовні є результати *впливу системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти на ресурсно-середовищний компонент освітнього процесу в ньому, на освітнє середовище школи*. Законом України «Про повну загальну середню освіту» встановлено, що «система загальної середньої освіти складається із змісту повної загальної середньої освіти на кожному її рівні, мережі закладів освіти, учасників освітнього процесу, кадрового, фінансового, науково-методичного, ресурсного та нормативно-правового забезпечення освітньої та управлінської діяльності у сфері загальної середньої освіти» [43]. Таким чином, можна говорити про освітньо-змістові, організаційні (інституційні), кадрові, фінансові, науково-методичні, ресурсні, нормативно-правові, управлінські умови.

На нашу думку, можна виокремити *соціальні* (у т. ч. соціокультурні й соціально-педагогічні), *кадрові, інформаційні, науково-методичні*, власне *освітні* (навчальні, виховні, розвивальні матеріали, форми роботи, технології, методи, засоби тощо), *матеріально-технічні* (у т. ч. інформаційно-технічні, архітектурні тощо), *фінансові, нормативно-правові, соціально-психологічні умови освітнього процесу*, стале поєднання яких визначає параметри *освітнього середовища школи*. Досить схематично усі ці умови можна поділити на *освітні* (продукуються учасниками освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, науковими установами, закладами вищої освіти тощо, які співпрацюють з ними) та *суспільні*, або *соціальні в широкому розумінні* (виникають/створюються в інших сферах суспільного життя, а саме: політичній, сфері державного управління, економічній, науковій, сфері культури, діяльності недержавних організацій, житті громад тощо).

Варто зауважити, що система освітнього партнерства школи повинна розглядатись як механізм посилення впливу громади й учасників освітнього процесу на його організацію і здійснення, на забезпечення необхідних для цього освітніх та соціальних умов, а не як засіб зменшення відповідальності держави й органів місцевої виконавчої влади (органів міс-

цевого самоврядування) за вітчизняну систему загальної середньої освіти загалом і кожен окремий заклад загальної середньої освіти зокрема. Ефективна система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти збільшує соціальні й освітні можливості школи, але не зменшує відповідальності за неї з боку її засновника й держави.

Оптимізуючий вплив системи освітнього партнерства на результативний компонент освітнього процесу в школі є загальним наслідком усієї сукупності впливів цієї системи як на цей процес у цілому, так і на інші його складники.

Таким чином, система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти – це один із потужних засобів оптимізації освітнього процесу в ній, а можливість реалізації конкретних пропозицій і планів щодо здійснення цієї оптимізації за допомогою освітнього партнерства – критерій оцінювання таких пропозицій. Водночас потреба в оптимізації освітнього процесу також є чинником і критерієм, а ще принципом розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Необхідність оптимізації освітнього процесу в школі спричиняє пошуки її адміністрацією та педагогічним колективом відповідних освітніх і соціальних партнерів, проектування й здійснення належних заходів партнерства. Оптимізація освітнього процесу – це принцип, провідне положення, що спрямовує розбудову школою системи свого освітнього партнерства. Зрештою, спроможність оптимізувати освітній процес у школі, результативність і ефективність такої оптимізації – важливий критерій для вибору партнерів, визначення пріоритетних завдань і заходів у межах певного випадку партнерства.

2.2. Освітнє партнерство як чинник розроблення оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти

Результати оптимізації освітнього процесу не матимуть докорінного й тривалого характеру, якщо така діяльність не стосуватиметься визначення й розроблення оптимального, найкращого для умов реальної освітньої діяльності школи, змісту повної загальної середньої освіти. Оскільки інваріантний складник змісту освіти визначено правовими актами, то закладам загальної середньої освіти доцільно (і цілком посилено) зосередитися на вирішенні низки проблем, пов'язаних із її варіативним складником, а також окремими іншими питаннями, котрі перебувають у межах їхньої компетенції. До них варто віднести інтеграцію в навчання (встановлення й реалізацію міжпредметних зв'язків, доцільне поєднання вчителями навчального матеріалу з двох і більше навчальних предметів (курсів) у межах урочних і позаурочних форм організації навчання), упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, застосування в освітньому процесі такої системи форм, методів і засобів, котра забезпечуватиме різні види й оптимальний характер навчальної діяльності учнів тощо.

Оскільки оптимізація організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в школі (форм організації, методів і засобів навчання, виховання і розвитку учнів тощо) детально розглядатиметься в наступному підрозділі монографії, ми не станемо детально зупинятися на цьому питанні. Однак зауважимо, що вибір оптимальних організаційних форм і методів навчання є завданням, напряду пов'язаним із оптимізацією змісту освіти.

На нашу думку, *основною функцією освітнього партнерства щодо конструювання змісту повної загальної середньої освіти є вироблення оптимального варіативного складника цього змісту, що реалізується в школі, а також оптимізація навчальних матеріалів з навчальних предметів і курсів* (у т. ч. за рахунок інтеграції) із суворим дотриманням вимог державних стандартів. Зазначимо, що під оптимізацією навчальних матеріалів ми розуміємо конструювання або вибір найкращих із можливих, котрі найбільше відповідають як змісту освіти й державним вимогам до загальноосвітньої підготовки учнів, встановленим державними стандартами та іншими директивними документами, що регулюють зміст повної загальної середньої освіти в Україні, так і умовам реального освітнього процесу в школі.

Конструювання варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, розроблення/вибір навчальних матеріалів, за допомогою яких її зміст засвоюватиметься учнями в освітньому процесі, є складною діяльністю, котра вимагатиме від її виконавців належної теоретичної і практичної підготовленості. Тому постає необхідність виокремлення суб'єктів, котрі можуть здійснювати її в процесі освітнього партнерства, окреслення їхніх функцій.

До суб'єктів освітнього партнерства, чиї освітні потреби й запити мають урахуватися в процесі конструювання варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, розроблення/вибору відповідних навчальних матеріалів, належать учні, їхні батьки (сім'ї), представники органів державної влади і місцевого самоврядування, роботодавці (наприклад, підприємці), представники громадських організацій та ін.

До суб'єктів освітнього партнерства, котрі можуть як висловлювати свої освітні запити, так і брати безпосередню участь у процесі конструювання варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, розроблення/вибору відповідних навчальних матеріалів належать педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти і професійної (професійно-технічної) освіти, науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, післядипломної педагогічної освіти, учені (наукові, науково-педагогічні працівники) наукових (науково-дослідних, науково-технологічних, науково-технічних, науково-практичних) установ.

Найзагальнішим об'єктом освітньої співпраці названих суб'єктів у визначеному контексті є зміст повної загальної середньої освіти. Доцільно диференціювати цей об'єкт відповідно до ієрархічних рівнів його організації.

На *рівні освітніх галузей* може йтися про *співпрацю в процесі конструювання варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти*, результати якого відобразатимуться в освітніх програмах закладу загальної середньої освіти для кожного її рівня (циклу), якщо школа не розроблятиме наскрізної освітньої програми.

На *рівні навчальних предметів* ідеться про співпрацю у виборі профільного предмета (предметів). Організації-партнери можуть інформувати учасників освітнього процесу про перспективи, котрі створює здобуття учнями певних освітніх профілів для подальшого працевлаштування й продовження навчання в закладах професійної або вищої освіти.

На *рівні окремих навчальних (інтегрованих) курсів* освітня співпраця зосереджуватиметься на виборі й конструюванні цих вибіркових освітніх

компонентів, вивчення яких створює умови для допрофільної підготовки, забезпечує поглиблене профільне навчання учнів. Варто зауважити, що конструювання і впровадження в освітній процес інноваційного навчального (інтегрованого) курсу за вибором, котре здійснюватиметься педагогічними працівниками школи, зумовлюватиме необхідність співпраці їх із представниками певних наукових установ, закладів вищої освіти. І якщо між школою й означеними закладами партнерські відносини ще не встановлено, то обговорення й рецензування цих інноваційних розробок учителів стануть вагомою причиною для розбудови освітнього партнерства між ними.

На рівні *розділів (тем)* навчальних предметів, курсів (інтегрованих курсів) освітня співпраця може стосуватись як варіативного, так і інваріантного складника змісту повної загальної середньої освіти. Йдеться про вибір (відбір) або розроблення оптимального змісту навчального матеріалу до цих розділів і тем. Головна вимога – відповідність змісту вказаних матеріалів вимогам державного стандарту й навчальної програми предмета (курсу, інтегрованого курсу). Згідно з положеннями структурно-функціонального підходу можна виокремити структурні блоки навчального матеріалу, котрі залежать від змісту навчального предмета (курсу), що, як правило, відображає основи певної науки у логіці їх розгортання та взаємозв'язку (понятійно-категоріальний апарат, принципи, закономірності, закони, наукові факти, теорії тощо). Ці навчальні матеріали можна подати в текстовому, графічному та іншому вигляді згідно із загально- і частководидактичними (методичними) вимогами до них. Водночас кожна одиниця навчального матеріалу, ґрунтуючись на науковому знанні, виконує певну функцію, а саме: дає вчителеві змогу встановити рівень підготовки учня, його знань; мотивує останнього до вивчення теми, розділу, курсу, предмета; повідомляє й пояснює йому наукове знання (гіпотези, проблеми, факти, ідеї, концепції, теорії, моделі, принципи, закономірності, закони, аксіоми тощо); сприяє його закріпленню й застосуванню, актуалізує; забезпечує контроль і оцінювання рівня засвоєння. Важливо підкреслити, що один і той самий нормативно закріплений зміст повної загальної середньої освіти можна втілити й реалізувати за допомогою навчальних матеріалів, які помітно відрізнятимуться між собою.

Великі перспективи щодо оптимізації варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти за допомогою системи освітнього партнерства школи відкриваються в процесі проектування й здійснення індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Втілення індивідуальних

освітніх траєкторій учнів у школах відповідно до Закону України «Про освіту» відбуватиметься «через індивідуальний навчальний план» [43].

Доцільно розглянути функціональне призначення заходів освітнього партнерства школи, спрямованих на розроблення оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, а також навчальних матеріалів до тем (розділів) навчальних предметів (курсів, інтегрованих курсів) інваріантного складника цього змісту. Зауважимо, що продуктивність означеної освітньої співпраці школи зростатиме, якщо в ній послідовно реалізовуватимуться всі перераховані далі функції.

Координаційно-комунікаційна функція полягатиме у поєднанні зусиль, налагодженні партнерських зв'язків, забезпеченні комунікації та взаємодії учасників освітнього процесу з представниками державних і громадських організацій, підприємцями, котрі зацікавлені в оптимізації варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, який забезпечується школою, у розробленні й використанні в освітньому процесі оптимальних навчальних матеріалів із різних навчальних предметів (курсів, інтегрованих курсів).

Діагностувальна функція освітнього партнерства школи, спрямованого на розроблення оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти й означених вище навчальних матеріалів, передбачатиме здійснення партнерами обговорення, аналізу й оцінювання змісту варіативного складника (навчальних матеріалів до предметів (курсів) інваріантного складника), що використовуються в освітньому процесі в школі, рівня засвоєння їх учнями, пропозицій до оптимізації їх. Варто зауважити, що учні, їхні батьки, представники громади (органів місцевого самоврядування, роботодавців, громадських організації та ін.) матимуть змогу висловити своє ставлення до наявного варіативного складника й відповідних навчальних матеріалів, пропозиції щодо оптимізації їх. Здійснення збору інформації від респондентів, аналіз, обговорення й оцінювання стану реалізації варіативного складника та навчальних матеріалів, узагальнення висловлених пропозицій, формулювання висновків і рекомендацій, усі названі види діяльності перебуватимуть у сфері відповідальності педагогічних працівників, а також науково-педагогічних і наукових представників з організацій-партнерів, котрі матимуть необхідну кваліфікацію, належний рівень професійної підготовки.

Прогнозувальна функція полягатиме у визначенні та врахуванні тенденцій суспільного розвитку й науково-технічного прогресу, розвитку

громади, змін в освітніх запитах учасників освітнього процесу в рекомендаціях школі щодо розроблення варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, а також навчальних матеріалів до предметів (курсів) інваріантного складника. Необхідність виокремлення цієї функції зумовлено тим, що варіативний складник змісту повної загальної середньої освіти, навчальні матеріали до предметів інваріантного складника розробляються на досить тривалий проміжок часу – від трьох і більше років. Тому ефективність і результативність застосування їх в освітньому процесі школи залежатимуть від спроможності розробників передбачити й випереджально відобразити в них тенденції розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, виробництва, що зумовлюватимуть освітні запити й потреби здобувачів освіти в майбутньому.

Функція конструювання передбачає розроблення в процесі освітнього партнерства оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, котрий втілюється в освітній програмі школи, забезпечується сконструйованими навчальними програмами вибіркового освітніх компонентів (навчальних предметів, курсів, інтегрованих курсів). Крім того, ця функція полягатиме в розробленні оптимальних навчальних матеріалів для навчальних предметів з інваріантного складника змісту повної загальної середньої освіти, що відповідатимуть сучасним дидактичним і методичним положенням, вимогам чинного державного стандарту й навчальних програм цих предметів (курсів, інтегрованих курсів).

Контрольна функція полягатиме в здійсненні партнерами контролю за перебігом і результатами впровадження спільних розробок.

Коригувальна функція забезпечуватиме спільну відповідальність організацій-партнерів за усунення можливих недоречностей у наведених розробках, приведення їх у відповідність до вимог чинних директивних документів, що визначають вимоги до змісту загальної середньої освіти, урахування в них особливостей реального освітнього процесу в школі.

Важливою умовою успішної реалізації означених вище розробок, створених освітніми партнерами задля оптимізації варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, навчальних матеріалів із предметів (курсів, інтегрованих курсів), застосовуваних у певній школі, є використання в освітньому процесі цього закладу загальної середньої освіти ефективних методів і засобів, організаційних форм навчання та виховання. Про оптимізацію організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в школі засобами освітнього партнерства йтиметься далі.

2.3. Освітнє партнерство як чинник добору і використання ефективних форм, методів та засобів у освітньому процесі

Утілення цілей і завдань, реалізація змісту повної загальної середньої освіти матимуть відповідну результативність, якщо в освітньому процесі школи застосовуватимуться ефективні методи, засоби, організаційні форми навчання, методи, засоби й форми виховної роботи, методики розвитку особистісного потенціалу учнів. Відбір/створення належного організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу є одним із важливих напрямів здійснення освітнього партнерства школи. Роль цього напрямку зростатиме ще більше, якщо процес відбору/створення такого забезпечення буде зумовлено виконанням освітніх завдань, визначених у ході освітньої співпраці, а також утіленням варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, сконструйованого за участю освітніх партнерів. Таким чином, поліпшення організаційно-методичного забезпечення, відбір/створення ефективних методів і засобів, організаційних форм, що застосовуватимуться в школі, можуть бути як окремим завданням освітньої співпраці, так і складником системи завдань освітнього партнерства, котрі спрямовано на оптимізацію освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Можна виокремити кілька варіантів участі освітніх партнерів школи у процесі створення такого організаційно-методичного забезпечення [60, с. 9].

По-перше, *фінансова участь*. Позаосвітні партнери закладу загальної середньої освіти можуть надати фінансові ресурси, здійснити фінансування розроблення й експериментальної апробації певних освітніх методик і технологій, забезпечити школу необхідними для цього матеріально-технічними засобами.

Варто наголосити, що така участь може стати не лише важливою, а й вирішальною для впровадження в освітньому процесі школи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки необхідне для цього ліцензоване програмне забезпечення й сучасна інформаційна техніка коштують досить дорого, а їх експлуатація, крім закупівлі витратних матеріалів, вимагає також спеціалізованого обслуговування та ремонту. Можливості школи швидко й у повному обсязі отримати бюджетне фінансування на закупівлю апаратних і програмних засобів, котрі не вписуються в проекти інформатизації загальної середньої освіти, є незначними. Тому закладу загальної середньої освіти, що матиме намір якнайшвидше

придбати інноваційні програмні продукти й інформаційну техніку, котрі дадуть змогу упровадити в освітньому процесі сучасні інформаційно-комунікаційні технології, доцільно зосередитися на пошуку джерел фінансування цих витрат у контексті освітнього партнерства.

Однак додаткове фінансування школи потрібне не лише для впровадження в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Необхідно визнати просту істину: в умовах ринкової економіки платною є значна частина інноваційних освітніх ресурсів, котрі підвищують ефективність освітньої діяльності школи, сприяють оптимізації освітнього процесу в ній, отже, користуються попитом серед педагогічних працівників. Ідеться про курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників, організовані недержавними суб'єктами цієї діяльності, про сучасні методичні розробки, про навчальну й навчально-методичну літературу, інші засоби навчання. Зрозуміло, врешті-решт ці ресурси стануть доступними вчителям за допомогою бюджетного фінансування. Але постають три важливі запитання. По-перше, коли це станеться? По-друге, чи будуть ці ресурси доступними для всіх учителів, котрі зацікавлені в них? По-третє, чи матимуть учителі та інші учасники освітнього процесу можливість обирати характеристики певного освітнього ресурсу, котрі відповідатимуть їхнім потребам?

Другим варіантом участі освітніх партнерів школи у процесі відбору/створення ефективного організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу є *впровадження методичних розробок (або досвіду застосування їх)*. Ідеться про запозичення вчителями ефективних навчальних, виховних, розвивальних методик, розроблених, як правило, освітніми партнерами (іншими закладами освіти). Освітня співпраця в цьому випадку може не обмежитися лише передачею інформації про методичну розробку і досвід її використання. Крім того, можуть здійснюватися підготовка до застосування розроблення, наставництво, обмін досвідом реалізації тощо. В окремих випадках (отримання психодіагностичних методик, методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тощо) школа може співпрацювати за цим напрямом із позаосвітніми партнерами (науковими установами, соціальними службами, громадськими організаціями тощо). Досить актуальною є міжнародна співпраця школи, запозичення ефективного організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, застосовуваного міжнародними партнерами.

Найскладнішим, але й найцікавішим варіантом співпраці є *спільне розроблення складників організаційно-методичного забезпечення*.

Варто зауважити, що реалізація цього варіанта передбачатиме залучення експертів (учених, методистів та ін.), котрі добре розуміються в цій справі. Оптимально, якщо партнерами, що конструюватимуть означені складники організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, стануть профільна науково-дослідна установа Національної академії педагогічних наук України (або група її вчених, котрі досліджують відповідну проблематику), заклади вищої освіти, заклади післядипломної освіти педагогічних працівників тощо.

Предметне поле відбору/створення ефективного організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу за допомогою освітнього партнерства є досить широким і складним. За змістом у ньому варто виокремити навчальні, виховні, розвивальні та інтегровані розробки. Сутнісно всі розробки можна поділити на технології, методи (методики), засоби, форми організації діяльності.

Пошук, відбір, конструювання педагогічними працівниками ефективних методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання й розвитку учнів у сучасній школі закономірно змушуватимуть їх виходити за межі традиційного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, цілеспрямовано педагогізувати соціальне середовище, прокладати в ньому освітні маршрути. Таким чином, розв'язання завдання розроблення оптимального організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу в школі необхідно поєднуватиметься з вирішенням проблеми визначення й освоєння, творення нею свого освітнього простору. А система освітнього партнерства школи є потужним механізмом, спроможним забезпечити успішне розв'язання обох окреслених завдань.

2.4. Можливості соціального партнерства у формуванні ключових компетентностей учнів

За допомогою раціонально організованої системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти можна оптимізувати результати освітнього процесу, тобто створити соціальні й освітні умови, забезпечити вплив, що дасть змогу досягти найкращих освітніх результатів із можливих у реальних обставинах функціонування й розвитку конкретної школи.

Можна виокремити два різновиди впливу освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти на освітні результати його учнів, а саме:

прямий вплив, котрий відбувається під час добровільної безпосередньої участі учнів у реалізації заходів освітнього партнерства, міцно інтегрованих з освітнім процесом (які мають, наприклад, форму учнівських освітніх і соціальних проєктів, заходів професійної орієнтації тощо), або шляхом залучення кваліфікованих представників освітніх партнерів до викладання в школі; завдяки такому впливу можна цілеспрямовано формувати відповідні складники ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти, уміння учнів, що є спільними для ключових компетентностей;

опосередкований вплив, котрий відбувається як наслідок використання в освітньому процесі школи освітніх умов, створених завдяки її освітньому партнерству (наприклад, викладання навчальних предметів (курсів) учителями, підготовленими до цього в процесі освітнього партнерства школи (або завдяки ньому), застосування відповідної матеріально-технічної бази (у т. ч. партнерської), методичних розробок тощо).

Зауважимо, що функціонування системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти буде найефективнішим, якщо обидва різновиди впливу оптимально поєднуюватимуться.

У Законах України «Про освіту» [42] і «Про повну загальну середню освіту» [43] визначено, що сформованість ключових компетентностей учня є важливою ознакою результативності повної загальної середньої освіти. Тому насамперед розглянемо вплив, котрий система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти може справляти на формування цих освітніх результатів.

У Законі України «Про освіту» визначено перелік «ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;

- математична компетентність;
- компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість і фінансова грамотність;
- інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [42].

Безперечно, раціонально організована система освітнього партнерства школи створюватиме оптимальні освітні й соціальні умови, потрібні для формування ключових компетентностей учнів у освітньому процесі в закладі загальної середньої освіти. Однак необхідно вказати на важливу обставину, що може внести помітні корективи в очікування адміністрації і педагогічних працівників щодо формування ключових компетентностей учнів засобами освітнього партнерства школи, – його добровільний характер для учасників освітнього процесу. На практиці це означає, що будь-який учень (і його батьки), будь-який учитель можуть відмовитися від участі в заходах освітнього партнерства. На цю обставину варто звертати належну увагу під час планування й організації таких заходів.

Важливим є також питання віку учня (або його року навчання), з якого доцільно залучати дитину до заходів освітнього партнерства школи. На нашу думку, безпосереднє залучення дітей, які здобувають початкову освіту (1–4-й роки навчання), а також частини учнів, що здобувають базову середню освіту (5–7-го років навчання), до заходів освітнього партнерства (наприклад, до участі в певних соціальних (соціально-педагогічних) проєктах) можливе лише на основі спеціально розробленої програми, котра обов'язково повинна містити освітнє, методичне, психологічне й соціальне обґрунтування доцільності такої участі, чіткий опис видів діяльності учня (перелік дій дитини), перелік очікуваних освітніх (навчальних) результатів цих дій, а також осіб, котрі беруть на себе відповідальність за безпеку дитини й за досягнення окреслених результатів. Учні будь-якого віку можуть залучатися до заходів освітнього партнерства лише за суворого дотримання законодавства, зокрема правил техніки безпеки й санітарно-гігієнічних норм.

Розглянемо детальніше, як наведені вище ключові компетентності учнів можуть формуватися й застосовуватися за допомогою системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти, а також які вимоги до системи заходів освітнього партнерства школи висуватимуться за таких обставин. Зауважимо, що в типових освітніх програмах закладів загальної середньої освіти для I ступеня [39], II ступеня [40] і III ступеня [41] визначено, що «результати навчання повинні робити внесок у формування ключових компетентностей учнів» [39–41], деталізовано компонентний склад цих ключових компетентностей (уміння й ставлення), а також окреслено необхідні навчальні ресурси.

Процес формування в учнів *ключової компетентності вільного володіння державною мовою* засобами освітнього партнерства обов'язково передбачатиме залучення висококваліфікованих учителів (учителя) української мови. З одного боку, участь учнів у заходах освітнього партнерства створюватиме чудові можливості для застосування знань і умінь, здобутих ними в процесі навчання української мови в школі. З іншого – накладатиме на них відповідальність за своє усне чи письмове мовлення, а також змушуватиме стикатися з помилками в усному й письмовому мовленні, і не лише з власними, а й інших учасників освітнього партнерства, з якими вони спілкуватимуться. Допомога вчителя матиме величезне значення для вчасного виявлення й коректного виправлення цих помилок. Варто вказати, що така діяльність матиме позитивні наслідки не лише для учнів, а й для представників установ і організацій-партнерів, працівники котрих матимуть можливість позбавлятися помилок у мовленні, удосконалювати свій рівень володіння державною мовою.

Участь у реалізації заходів освітнього партнерства школи дасть учням змогу формувати/застосовувати вміння, пов'язані з компетентністю спілкування державною мовою, зафіксовані в типових освітніх програмах, а саме: учні зможуть *ставити запитання* з приводу цих заходів, *розпізнавати проблеми*, котрі необхідно розв'язати партнерам, і поставлені ним завдання щодо розв'язання цих проблем; аналізувати різноманітні документи з освітнього партнерства, інформація в яких подаватиметься в різних формах (письмовій (текстовій), графічній тощо), *міркувати й робити висновки на підставі отриманої інформації*, *розуміти, усно й письмово пояснювати й перетворювати* тексти, пов'язані з освітнім партнерством, *грамотно висловлюватися рідною мовою* у ході використання цих текстів; *поповнювати свій словниковий запас, доречно та коректно*

вживати нову термінологію, пов'язану зі сферою діяльності організацій-партнерів; чітко, лаконічно та зрозуміло формулювати свою думку, аргументувати, доводити правильність тверджень, оцінок і пропозицій, що стосуватимуться певних заходів або документів освітнього партнерства тощо [40; 41].

Практична діяльність, спілкування з дорослими працівниками організацій-партнерів сприятимуть «розумінню важливості чітких та лаконічних формулювань» [40; 41], *формуванню ставлення, передбаченого типовими освітніми програмами для цієї компетентності.*

Окрім *навчальних ресурсів, передбачених типовими освітніми програмами (означення джерел, формулювання властивостей тощо),* можна також вказати ресурси, зумовлені участю в освітньому процесі школи, а саме: тексти документів партнерства, усні й письмові висловлювання, пов'язані з внесенням зауважень і пропозицій до цих документів.

Процес *формування компетентності спілкування іноземними мовами* засобами освітнього партнерства так само зумовлюватиме необхідність участі висококваліфікованих учителів (учителя) іноземної мови, якою учні спілкуватимуться з представниками організацій-партнерів. Це повинен бути саме висококваліфікований учитель (а не просто особа, що добре володіє іноземною мовою), котрий володітиме сучасними методиками навчання мови (зокрема оволодіння навичками аудіювання), зможе допомогти учням зрозуміти й виправити помилки.

Не менш важливим є вибір організацій-партнерів, взаємодія з якими має забезпечити умови, необхідні для формування в учнів компетентності спілкування іноземними мовами. Зрозуміло, представники таких організацій повинні володіти відповідними іноземними мовами. Отже, йдеться або про зарубіжних партнерів школи, або про вітчизняні державні чи громадські організації, приватні фірми, співробітники котрих мають належний рівень володіння мовами.

Участь учнів у заходах освітнього партнерства, що проводитимуться з такими організаціями (установами), має спрямовуватися на розвиток і застосування їхніх умінь спілкуватися іноземними мовами, окреслених типовими освітніми програмами, а саме: *здійснювати спілкування з представниками організацій-партнерів у контексті ситуації освітньої співпраці; розуміти на слух зміст іншомовних текстів, пов'язаних з організацією й здійсненням заходів освітнього партнерства; читати й розуміти такі тексти (із різним рівнем розуміння змісту); здійснювати письмове мовлення іноземною мо-*

вою відповідно до завдань учнівської участі в заходах освітнього партнерства школи тощо. Адміністрації школи й учителям іноземної мови важливо пам'ятати, що процес і очікувані результати такого іншомовного спілкування учнів є не менш істотними, ніж усі інші його наслідки (наприклад, розвиток матеріально-технічної бази закладу освіти) [40; 41].

Процес освітнього партнерства школи дасть змогу збагатити арсенал ресурсів формування компетентності спілкування іноземними мовами. До традиційних навчальних ресурсів (підручники, словники, довідкова література тощо [40; 41]) буде додано іншомовні тексти документів про освітнє партнерство й освітню співпрацю, що пов'язана з ним, ситуації іншомовного спілкування учнів із представниками партнерських організацій, ситуації створення учнями іншомовних текстів тощо.

Загалом завдання формування в учнів компетентності спілкування іноземними мовами засобами освітнього партнерства буде посилювати його специфічний напрям – організацію партнерства з вітчизняними й зарубіжними організаціями, спрямованого на тривале залучення до школи викладачів (або грамотних носіїв) іноземних мов.

Непростим є завдання *формування математичної компетентності учнів засобами освітнього партнерства школи*. Навчальним ресурсом формування цієї компетентності є «розв'язування математичних задач і обов'язково таких, що моделюють реальні життєві ситуації» [40; 41]. З одного боку, процес освітнього партнерства школи надаватиме можливість сформулювати й розв'язувати не лише математичні задачі, у котрих «моделюються реальні життєві ситуації», а й задачі із самих реальних життєвих і соціальних ситуацій. З іншого боку, постає необхідність пошуку серйозного замовника, зростає відповідальність за результати участі в партнерській діяльності. Тому формування й застосування умінь, передбачених для цієї компетентності в типових освітніх програмах закладів загальної середньої освіти II і III ступенів [40; 41] у процесі освітнього партнерства, на нашу думку, змушуватимуть школи до пошуку установ і організацій, співпраця з якими матиме ґрунтовний і довгостроковий характер, утілюватиметься за допомогою складних проєктів і програм, спрямованих на застосування математичного інструментарію діагностування й прогнозування певних суспільних об'єктів, процесів і явищ.

Зробимо припущення, що формування і застосування математичної компетентності учнів засобами освітньої практики можуть спричинити виникнення нового різновиду шкільних соціальних проєктів – соціально-математичних, у котрих соціальна (суспільна) спрямованість поєднува-

тиметься з розв'язанням прикладних математичних завдань, використанням математичного інструментарію для діагностування й прогнозування розвитку соціальних процесів і явищ, пошуків оптимальних шляхів вирішення соціальних проблем.

Характер умінь, ставлень і навчальних ресурсів, визначених типовими навчальними програмами для математичної компетентності, спонукатиме заклади загальної середньої освіти до утворення «партнерської тріади», а саме:

- певний орган виконавчої влади чи місцевого самоврядування, підприємство, державна установа чи громадська організація, що стає замовником проекту, в основі якого перебуватиме розв'язання прикладної математичної задачі (задач);
- школа, учні котрої реалізовуватимуть цей проект, розв'язуватимуть таку математичну задачу (задачі) під керівництвом досвідченого вчителя математики;
- структурний підрозділ певного закладу вищої освіти (лабораторія, кафедра, факультет, інститут) або науково-дослідної установи (лабораторія, відділ), котрий надаватиме науково-методичну допомогу в розв'язанні цієї задачі (задач), складатиме експертний висновок щодо одержаних результатів.

У цьому випадку можна розраховувати на помітне суспільне, прикладне значення, навіть наукову новизну результатів, одержаних унаслідок формування і застосування математичної компетентності учнів у процесі освітнього партнерства школи. Одержані учнями результати можуть бути відображені ними в науково-дослідницьких роботах, поданих на конкурс-захист у Малій академії наук України.

Запропонований вище варіант організації освітнього партнерства школи сприятиме формуванню умінь учнів, віднесених типовими освітніми програмами до компонентного складу їхньої математичної компетентності, а саме: *формулювати й розв'язувати* практичні математичні задачі; *створювати й застосовувати математичні моделі* реальних суспільних (соціальних, економічних, екологічних, демографічних тощо) об'єктів, процесів і явищ; *прогнозувати розвиток* цих об'єктів, процесів і явищ; *застосовувати математичні знання для розв'язання соціальних і життєвих завдань* [40; 41].

У ході формування і застосування своєї математичної компетентності в процесі освітнього партнерства школи учні «усвідомлюватимуть значення математики для повноцінного життя в суспільстві, розвитку технологічного, економічного й оборонного потенціалу держави, успішного вивчення інших

предметів» [40; 41], а також для успішного розв'язання практичних завдань життєдіяльності громади, своїх життєвих завдань. Інакше кажучи, у них формуватиметься ціннісне ставлення до математичного знання й методів, котре є необхідним складником математичної компетентності учня [40; 41].

Використання можливостей освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти для *формування компетентності учнів у галузі природничих наук, техніки і технологій* спрямовуватиме школу на встановлення партнерських зв'язків з установами державної (комунальної) форми власності, приватними й громадськими організаціями та установами, котрі здійснюють фундаментальні й прикладні наукові дослідження в галузі природничих наук (фізики та астрономії, географії, геології, хімії, біології, екології, медицини), розробляють, упроваджують і застосовують технології, що ґрунтуються на знаннях, вироблених цими науками, виготовляють і застосовують відповідну техніку.

Варто зауважити, що як ознайомлювальна (у формі екскурсії), так, тим паче, й дійова (виробнича) участь учнів у діяльності таких підприємств і організацій вимагає належної підготовки, суворого дотримання вимог техніки безпеки, санітарно-гігієнічних норм. До таких заходів освітнього партнерства доцільно залучати здобувачів повної загальної середньої освіти (учнів ліцею), котрі мають належний рівень мотивації. Водночас плідне освітнє партнерство школи з цими установами й організаціями, унормована участь учнів у його заходах стануть передумовами ефективної діяльності ліцеїв, котрі матимуть професійне спрямування (або класів за професійним спрямуванням), надаватимуть профільну середню освіту за академічним спрямуванням (з поглибленим вивченням навчальних предметів, пов'язаних із природничими галузями науки).

Пріоритетним способом організації розвитку цієї компетентності учнів можуть стати учнівські проекти, що, відповідно до галузі природничих наук, котра превалюватиме, можна поділити на технічні, фізичні, астрономічні, географічні, геологічні, хімічні, біологічні, соціально-медичні тощо. Освітні й позаосвітні партнери школи залучатимуться до реалізації цих учнівських проектів (надаватимуть матеріально-технічну базу, здійснюватимуть інформаційну підтримку, наставництво, науково-методичний, технічний або технологічний супровід тощо). Відповідно до положень типових освітніх програм про сформованість в учнів компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій свідчитиме наявність у них умінь «розпізнавати проблеми, що виникають у довкіллі; будувати та досліджувати природні явища і процеси; послуговуватися технологічни-

ми пристроями» [40; 41], а також ставлення, до яких віднесено «усвідомлення важливості природничих наук як універсальної мови науки, техніки та технологій; усвідомлення ролі наукових ідей в сучасних інформаційних технологіях» [40; 41]. Застосування учнівських проєктів дасть змогу забезпечити формування цих компонентних складників означеної компетентності учнів.

Процес *формування екологічної компетентності учнів* тісно пов'язаний з розвитком їхньої компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій. Стан довкілля є наслідком застосування людиною виробничих технологій і техніки. Водночас дослідження в різних галузях природничих наук (у т. ч. екологічні), розроблення/удосконалення технологій і техніки можуть суттєво сприяти вирішенню екологічних проблем, що мають антропогенний характер. Тому формування в учнів екологічної компетентності доцільно поєднувати з формуванням у них компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій. Для цього необхідно виокремлювати, вивчати й обговорювати екологічний аспект (екологічні наслідки) досліджень у галузі природничих наук, технологічних і технічних розробок, до яких залучаються учні, на які вони спрямовують свої проєкти.

Особливу роль у формуванні екологічної компетентності учнів засобами освітнього партнерства відіграватиме співпраця школи з її територіальною громадою, територіальними та міжрегіональними територіальними органами Державної екологічної інспекції України. Вагоме значення матиме партнерська взаємодія з місцевими, регіональними, національними та міжнародними громадськими організаціями, котрі опікуються станом довкілля, збереженням і відновленням природного середовища, захистом і реалізацією екологічних прав та виконанням екологічних обов'язків громадян України, підвищенням рівня екологічної грамотності суспільства й пропагандою здорового способу життя.

Можна виокремити низку вмінь учнів, котрі входитимуть до компонентного складу їхньої екологічної компетентності, а саме: «уміння аналізувати екологічні проблеми», зокрема екологічні проблеми громади; оцінювати вплив цих проблем на різні елементи екосистеми, в якій перебуває громада, на населення громади; «надавати еколого-економічну оцінку екологічній проблемі»; «аналізувати наявні розробки щодо способів розв'язання екологічних проблем»; «пропонувати способи розв'язання екологічної проблеми», «альтернативи джерелу екологічної проблеми», «заходи щодо уникнення екологічної проблеми в майбутньому»; «прогнозувати наслідки екологічної проблеми», розвиток екосистеми, в якій розташовано громаду [17, с. 8]. Формування й застосування

цих умінь учнів можливі в ході реалізації ними екологічних проєктів, спрямованих на діагностування екологічного стану території громади, виявлення наявних екологічних проблем, прогнозування їх розвитку, пошуку шляхів вирішення тощо. Соціальні партнери школи можуть надати значну допомогу в реалізації цих учнівських проєктів. Вагому роль у становленні такої освітньої співпраці (у пошуку й організації взаємодії із соціальними партнерами), а також у заохоченні та керівництві проєктною діяльністю учнів за цим напрямом відіграють учителі біології й екології.

Можливості формування *інформаційно-комунікаційної компетентності учнів засобами освітнього партнерства* суттєво збільшуватимуться, якщо школа здійснюватиме активну освітню співпрацю з компаніями, котрі виробляють програмне та апаратне забезпечення. Варто зазначити, що школам доцільно не лише встановлювати партнерські відносини з транснаціональними велетнями, а й шукати можливості продуктивної співпраці з вітчизняними ІТ-компаніями. Оскільки ІТ-проєкти учнів можуть мати соціальну спрямованість, то ще одна ймовірна сторона освітнього партнерства – установи державного й комунального підпорядкування, громадські організації, котрі будуть зацікавлені в програмному забезпеченні або інформаційних послугах. Зрозуміло, участь учнів у здійсненні таких ІТ-проєктів суворо регламентуватиметься вимогами техніки безпеки і санітарно-гігієнічними нормами, а також цілями й завданнями шкільної інформатичної освіти, завданнями формування їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності. Обов'язковою умовою такого партнерства є добровільна згода на участь у ньому вчителя (учителів) інформатики. Отже, система освітнього партнерства школи оптимізуватиме формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів завдяки створенню таких умов: ресурсних (надання партнерами сучасного програмного забезпечення й комп'ютерної техніки, необхідних для процесу навчання інформатики), кадрових (залучення до освітнього процесу кваліфікованих ІТ-фахівців, котрі допомагатимуть учителям інформатики у виконанні складних освітніх завдань), соціальних (спрямування ІТ-проєктів учнів на вирішення соціальних проблем, важливих для соціальних партнерів школи) тощо.

Участь учнів у заходах освітнього партнерства сприятиме формуванню в них *компетентності навчання впродовж життя*. Набуття учнем під час цієї участі важливого життєвого й соціального досвіду, досвіду практичного застосування результатів своєї навчальної діяльності сприятиме глибшому усвідомленню й розумінню ним «власних освітніх потреб та цінностей», посилить його «зацікавленість у пізнанні світу», «прагнення до вдосконалення результатів своєї ді-

яльності», що визначено директивними документами як ставлення особистості, котрі входять до складу компетентності навчання впродовж життя [40; 41]. Участь учня в заходах освітнього партнерства сприятиме також формуванню в нього вмінь, віднесених до структури цієї компетентності. Означена вище участь ставитиме перед ним певні освітні проблеми, котрі він зможе сформулювати як освітні завдання (щодо оволодіння необхідними для такої участі знаннями й способами діяльності, розвитку ключових і предметних компетентностей, формування/удосконалення вмінь і навичок, оволодіння технічними засобами та ін.). Осмислення й реалізація учнем цих освітніх завдань сприятимуть формуванню в нього умінь «визначати мету своєї навчальної діяльності, відбирати й застосовувати потрібні знання та способи діяльності для досягнення цієї мети; організовувати та планувати свою навчальну діяльність; моделювати власну освітню траєкторію, аналізувати, контролювати, коригувати та оцінювати результати своєї навчальної діяльності» [40; 41]. Таким чином, зростатимуть суб'єктність учня в освітньому процесі, його спроможність до визначення й втілення своєї освітньої траєкторії, відповідальність за неї.

Система освітнього партнерства школи створює величезні можливості для *формування соціальної і громадянської компетентності учнів*. Поняття «громадянська компетентність» визначено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти як «здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства» [38], поняття «соціальна компетентність» – як «здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі» [38]. Умови, котрі створює раціонально організована система освітнього партнерства школи, є ідеальними для формування цих компетентностей здобувачів повної загальної середньої освіти. Участь учня у заходах освітнього партнерства обов'язково передбачатиме окреслення його прав і обов'язків, ознайомлення з ними, з відповідальністю за порушення прав інших учасників освітньої співпраці, протиправне невиконання своїх обов'язків. І йдеться не лише про правила техніки безпеки й санітарно-гігієнічні норми. Крім того, важливим завданням освітнього партнерства є захист і реалізація прав людини, насамперед соціальних, освітніх, культурних, громадянських. Отже, освітнє партнерство забезпечує входження учнів у освітні й соціальні ситуації, пов'язані з осмисленням і відстоюванням цих прав, з реалізацією громадянських обов'язків. Варто зауважити, що добровільний характер участі в освітньому партнерстві сприяє якнайширшому застосуванню в цьому процесі демократичних процедур, формуванню в його учасників ціннісного ставлення до демокра-

тії. Тому учні, залучені до заходів освітнього партнерства, ознайомлюватимуться з демократичними процедурами й оволодіватимуть ними на практиці, усвідомлюватимуть цінність демократії для розвитку особистості, колективу, громади, суспільства. Продуктивна участь учнів у реалізації заходів освітнього партнерства школи забезпечуватиме їм цінний досвід плідної командної роботи, конструктивної взаємодії з особами старшого віку (вчителі, батьки, представники організацій-партнерів та ін.), а також людьми, молодшими за них (наприклад, учнями молодшого шкільного віку). У ході реалізації завдань освітнього партнерства утворюватимуться як тимчасові групи, так і сталі команди його учасників. Учні, котрі братимуть участь у цих колективах, матимуть змогу взаємодіяти з людьми різного віку, статі, соціального походження, особами з різним соціальним статусом (наприклад, із керівниками й підлеглими), представниками різних професій тощо. Співпраця із зарубіжними партнерами збагатить учнів спілкуванням і взаємодією з представниками інших культур. Досягнення результатів освітньої співпраці спонукатиме учнів, котрі братимуть у ній участь, до конструктивної взаємодії з партнерами, до осмислення й свідомого здійснення своєї ролі (ролей) у тимчасовій групі або сталій команді, продуктивного виконання своїх функцій у цьому колективі. Отже, участь в освітньому партнерстві забезпечуватиме оптимальні умови для формування й практичного застосування громадянської та соціальної компетентностей учнів.

Формування культурної (загальнокультурної) компетентності учнів за допомогою їхньої участі в заходах освітнього партнерства має забезпечувати розвиток здатності «аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті, сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [38]. Цьому сприятиме встановлення партнерських зв'язків школи із закладами культури, культурно-мистецької освіти, її участь у реалізації культурно-мистецьких проєктів.

Освітня співпраця школи з представниками малого й середнього бізнесу, котрі працюють у громаді, в якій розташовано заклад освіти, є підґрунтям *формування в учнів компетентності у сфері підприємливості й фінансової грамотності засобами освітнього партнерства*. Насамперед ідеться про ознайомлення учнів із досвідом підприємництва в їхній територіальній громаді, створення умов для розв'язання учнями «завдань підприємницького змісту (оптимізаційних задач)» [40; 41], максимально наближених до реальних. Важливим механізмом створення відповідних освітніх ситуацій, заохочення учнів до розв'язання таких задач є конкурси й змагання, котрі проводи-

тимуться за допомогою підприємців. На ці конкурси можуть виноситися реальні завдання підприємницького змісту, важливі для успішного функціонування й розроблення оптимальної стратегії розвитку приватних підприємств. Це дасть змогу зацікавити учасників призами, котрі надаватимуть підприємці. Отже, з одного боку, підприємці зможуть почути нові ідеї, згенеровані учнями, зацікавити майбутніх випускників перспективами працевлаштування, тобто здійснювати пошук майбутніх працівників для своїх підприємств. З іншого боку, учні зможуть виявити й реалізувати свої підприємницькі здібності, перевірити рівень фінансової грамотності.

Зауважимо, що раціонально організовані формування й застосування учнем ключових компетентностей в освітньому процесі школи можуть і будуть супроводжуватися розвитком, вихованням і соціалізацією особистості, виявленням її обдарувань.

Варто також вказати на позитивний вплив системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти на розвиток умінь здобувачів загальної середньої освіти, спільних для всіх ключових компетентностей, котрі формуються в освітньому процесі школи. У Законі України «Про освіту» наведено перелік таких умінь, а саме: «читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [42].

Посильне залучення учнів різних вікових груп до організації заходів освітнього партнерства, на нашу думку, само собою позитивно впливає на формування в них означених умінь. А раціонально організована участь учнів у здійсненні його заходів є вагомим чинником розвитку цих умінь. Обґрунтуємо ці твердження.

Участь учнів у освітньому партнерстві школи відіграє вагому роль у розвитку в них цих умінь, на що є низка причин, які доцільно перерахувати.

Певне вміння формується «шляхом вправ» [12, с. 58], тобто «виконання дії з метою її засвоєння» [12, с. 59]. Таким чином, для формування в учня певного вміння слід досягти цілеспрямованого виконання ним відповідної дії (дій). Участь учнів у організації та реалізації освітнього партнерства школи створює величезні можливості для виконання ними дій, необхідних для розвитку вказаних вище умінь. Залучені учні зможуть читати проєкти документів (концепцій, програм, планів, договорів тощо), в яких визначатимуться стратегічні напрями, цілі й завдання, зміст (заходи), механізми та очікувані результати освітньо-

го партнерства школи. Для того щоб усно (під час обговорення) або письмово (як пропозиції) висловити власну думку щодо змісту цих документів, їм знадобляться вміння критичного та системного мислення. Критичне осмислення передбачатиме аналіз і оцінювання їхніх положень (на предмет актуальності, практичної придатності, економічності тощо), визначення проблемних моментів, формулювання запитань до розробників, конструювання й обґрунтування альтернативних пропозицій тощо. Системне осмислення даватиме учням змогу побачити зв'язок такої співпраці як із розвитком їхньої школи, так і з власним навчанням і освітою, своїм життям у громаді (соціальному середовищі), оволодінням майбутньою професією тощо. Тобто побачити перспективу своєї участі в освітньому партнерстві школи, осмислити таке партнерство як складник багатого більших і глибших суспільних процесів, серед яких виокремлюватиметься розвиток школи, громади, української держави й суспільства. Формулювання й висловлення учнями власної позиції сприятимуть розвитку в них уміння логічно обґрунтовувати її, оцінювати ризики, приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, аби бути почутими, зрозумілими іншим. Участь в освітньому партнерстві школи сприяє формуванню в учнів уміння співпрацювати з іншими людьми, заохочує до ініціативності, творчості.

Варто узагальнити, що *«система освітнього партнерства школи може оптимізувати формування ключових і предметних компетентностей учнів, їхніх умінь, загальних для ключових компетентностей, за рахунок низки чинників, а саме:*

- *створення потрібних для цього соціальних і освітніх умов, залучення необхідних навчальних ресурсів;*
- *формулювання й урахування освітніх потреб і запитів учасників освітнього процесу (насамперед учнів та їхніх батьків, територіальної громади);*
- *надання освітньому процесу практичної спрямованості, забезпечення його тісного зв'язку з життям суспільства і громади, реальними соціальними, економічними, культурними, інформаційними та іншими процесами, котрі відбуваються в ньому, досягнення оперативнішого впровадження й використання в освітньому процесі найсучасніших надбань суспільства» [60, с. 9–10].*

Зауважимо, що *«усі означені вище чинники забезпечують в учасників освітнього процесу набагато вищий рівень мотивації діяльності, ніж традиційний освітній процес у межах класно-урочної системи організації навчання» [60, с. 10].*

2.5. Підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства

Продуктивна участь педагогічних працівників у процесах організації та здійсненні освітнього партнерства можлива за наявності в них необхідного обсягу фундаментальних і прикладних знань про цю сферу діяльності, відповідних умінь і навичок. Не менш важливою є також сформованість у вчителів потреб, інтересів, мотивів, пов'язаних із реалізацією освітнього партнерства, ціннісного ставлення до такої діяльності. Освітнє партнерство й освітня співпраця мають стати професійними цінностями педагогічного працівника, котрі він прагнучиме втілювати в процесі своєї професійної діяльності (навіть не відчувачи значної підтримки від інших учасників освітньої діяльності, не одержуючи за це матеріальної винагороди тощо). Зрештою, успішна участь учителя в організації та здійсненні освітнього партнерства вимагає наявності в нього відповідного досвіду.

Особистісним конструктом, що охоплює вказані вище складники, є готовність педагогічного працівника до здійснення освітнього партнерства в закладах, загальної середньої освіти. Цей конструкт можна розглядати в контексті його готовності до професійної діяльності. С. Д. Максименко визначає її як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [16, с. 137]. Учений виокремлює кілька аспектів цієї готовності, а саме: *операційний*, тобто володіння певним набором: способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; *мотиваційний*, тобто систему спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); *соціально-психологічний*, котрий визначає рівень зрілості комунікативної сфери, особистості, уміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки, в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо; *психофізіологічний*, тобто готовність систем організму діяти в такому напрямі [16, с. 137–138].

О. М. Кокун наводить три основні науково-психологічні візії явища готовності до професійної діяльності, а саме: «як складного утворення, котре включає когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти; сукупності знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати фахівець для успішного виконання діяльності»; «як певного функціонального стану; що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень»; «як складного особистісного утворення, що

включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани» [25].

Професійна готовність розглядається як «загальна готовність людини до професійної діяльності», котра може мати як короточасний, так і тривалий характер (у цьому випадку її розуміють як професійну підготовленість [13]). О. М. Кокун визначає тривалу готовність як «систему інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості» [25]; за результатами дослідження тривалої психологічної готовності фахівця до діяльності в екстремальних умовах, учений вирізняє в її структурі два складники: особистісну і функціональну готовність [25]. У змісті особистісної готовності О. М. Кокун виокремлює чотири компоненти: моральну, вольову, комунікативну, загальнопсихологічну готовності [25]. До складу функціональної готовності дослідник відносить шість компонентів: мотиваційну, когнітивну, креативну, орієнтаційну, операційну, оцінювальну готовності [25].

Виділену О. М. Кокуном структуру тривалої психологічної готовності фахівця можна, на нашу думку, застосувати для структурування змісту тривалої готовності (тобто підготовленості) педагогічних працівників до участі в освітньому партнерстві закладів загальної середньої освіти.

Отже, у структурі тривалої готовності педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти також виокремлюємо особистісний і функціональний компоненти. В особистісному компоненті цієї тривалої готовності, як і О. М. Кокун [25], виділяємо чотири складники, а саме:

- *моральну готовність* («усвідомлення обов'язку, відповідальності» [25], суспільного, освітнього, професійного, особистісного значення участі в освітньому партнерстві для педагогічного працівника, ціннісне ставлення до цієї діяльності та участі в ній, прагнення підвищувати рівень своєї підготовленості до її виконання тощо);
- *вольову готовність* («впевненість у собі, зібраність, організованість, сміливість, рішучість, самоконтроль, витримку» [25], наполегливість, спроможність долати зовнішні й внутрішні психологічні перешкоди, урахувувати та виправляти помилки тощо);
- *комунікативну готовність* («комунікабельність, переконливість» [25], товариськість, повагу до учасників освітнього партнерства, спроможність мотивувати й організовувати їх у процесі професійного спілкування, володіння терміносистемою цієї діяльності тощо);

- *загальнопсихологічну готовність* («високий рівень розвитку здатності до саморегуляції психічного стану; розвинуті інтелектуальні якості, розвинені здібності до планування; моделювання; програмування; оцінки результатів діяльності» [25] тощо).

У змісті *функціонального компонента* також виокремлюємо шість складників, запропонованих О. М. Кокуном [25], однак наповнюємо їх змістом, суголосним вимогам до здійснення педагогічним працівником участі в освітньому партнерстві закладу загальної середньої освіти, а саме:

- *мотиваційну готовність* (переконаність у необхідності освітнього партнерства, прагнення до участі в ньому, до освітніх досягнень і професійної самореалізації в цій діяльності, подальшого розвитку свого особистісного й професійного потенціалу, пов'язаного з нею, тощо);
- *когнітивну готовність* (наявність знань про теорію освітнього партнерства, особливості його здійснення в закладах системи загальної середньої освіти, вимоги до виконання професійних ролей і функцій у ході його реалізації, власні обов'язки, інструментарій (технології, методи; методики, засоби) його здійснення; спроможність продіагностувати й критично осмислити, ситуацію освітнього партнерства, розробити коротко- і середньостроковий прогноз для певного випадку освітньої співпраці, коректно визначити головні цілі й завдання освітнього партнерства в конкретному випадку, спроектувати (спланувати) його перебіг, оцінити результати тощо);
- *креативну готовність* (спроможність висувати нові ідеї щодо організації та здійснення освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти, створювати його концепції й проекти, нові інструменти (технології, методи, методики, засоби), гнучко вирішувати різноманітні проблеми, що можуть виникати в ході його реалізації, тощо);
- *орієнтаційну готовність* («знання і уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості» [25], про особливості організації і здійснення освітнього партнерства в умовах закладу загальної середньої освіти, про застосування заходів освітнього партнерства для оптимізації освітнього процесу в школі тощо);
- *операційну готовність* (уміння й навички, досвід педагогічного працівника, необхідні для успішної участі в організації та здійсненні освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти);

- *оцінювальну готовність* (спроможність адекватно оцінювати рівень своєї підготовленості до участі в заходах освітнього партнерства школи, результати такої участі, а також перспективні або досягнуті результати певного проєкту (випадку) освітнього партнерства школи, результати участі в ньому інших осіб тощо).

Як бачимо, частина наведених складників тривалої готовності педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти формуються в процесі професійної підготовки їх до освітньої діяльності. Однак формування іншої частини складників такої готовності передбачає проведення спеціально організованої підготовки майбутніх учителів. Окрім того, частина складників названої тривалої готовності формуватиметься у вчителя під час набуття ним досвіду освітньої співпраці, його осмислення й переосмислення.

Отже, головним завданням підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти є досягнення належного рівня їхньої підготовленості (тобто формування в них тривалої готовності) до цієї діяльності. Успішна реалізація цього завдання передбачає доцільне поєднання елементів формальної, неформальної та інформальної освіти вчителя, застосування різних освітніх технологій, інтегрування зусиль і потенціалу кількох освітніх інституцій (закладів вищої освіти, післядипломної освіти педагогічних кадрів, системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи тощо), а також самоосвітньої діяльності вчителя.

Розглянемо детальніше процес підготовки вчителя до участі в освітньому партнерстві закладу загальної середньої освіти за допомогою різних видів освіти, визначених вітчизняним законодавством.

У Законі України «Про освіту» вказано, що «особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом, формальної, неформальної та інформальної освіти» [42]. Як зазначено нами вище, підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти може проводитися за допомогою кожного з наведених видів освіти. Однак насамперед доцільно виокремити й розглянути особливості цієї підготовки в процесі формальної і неформальної освіти.

Формальна, освіта – це «освіта, яка здобувається, за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених, стандартами освіти результатів навчання відповідно-

го рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою» [42]. Таким чином, підготовка майбутніх учителів до здійснення освітнього партнерства може відбуватися в процесі здобуття ними вищої освіти бакалаврського або магістерського рівня за спеціальностями, що належать до галузі знань «Освіта». Необхідною умовою проведення такої підготовки в закладах вищої освіти є імплементація змісту загальних і фахових компетентностей, пов'язаних із реалізацією освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти, до освітньої програми за певною педагогічною спеціальністю, Зрозуміло, ступінь насичення освітньої програми такими компетентностями залежатиме від багатьох чинників, а саме від спеціальності, рівня вищої освіти, котрий здобуватимуть майбутні педагогічні працівники, їхньої спеціалізації, наявності кадрового, навчального її навчально-методичного забезпечення, попиту на спеціалізацію (і відповідні компетентності) серед абітурієнтів тощо.

Важливим завданням підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства у процесі формальної освіти є створення навчальної програми дисципліни (дисципліни за вибором), присвяченої теорії і практиці освітнього партнерства, а також комплексу навчально-методичного забезпечення цієї дисципліни. Підкреслимо, що прикладне питання розвитку освітнього партнерства перетинатиметься тут із суттєвим теоретичним питанням – виокремленням і обґрунтуванням педагогіки освітнього партнерства як навчальної дисципліни, визначення цілей і завдань, змісту та засобів її викладання у закладах вищої освіти.

Однак не варто сподіватися, що суто аудиторна, теоретична підготовка майбутніх учителів до здійснення освітнього партнерства забезпечуватиме належний рівень результативності. Для продуктивного формування відповідних умінь і навичок, набуття досвіду освітнього партнерства майбутньому вчителю слід забезпечити практику такої діяльності. Отже, подальша успішна участь педагогічного працівника в організації і реалізації освітнього партнерства, належна теоретична підготовка до неї в закладі вищої освіти зумовлюють необхідність практичної підготовки майбутнього вчителя; тобто виокремлення й розв'язання певного кола питань і завдань такої підготовки в процесі студентської практики.

Важливі результати формальної освіти доцільно закріплювати й розвивати за допомогою освіти неформальної. Неформальна освіта – це «освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рів-

нями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [42]. Неформальна освіта може стати важливим освітнім простором підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства. Йдеться про підвищення кваліфікації вчителів у закладах системи післядипломної педагогічної освіти, а також підвищення фахового рівня, саморозвиток і самовдосконалення педагогічних працівників, їх підготовку до атестації в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Варто зауважити, що здійснення підготовки педагогічних працівників до освітнього партнерства у процесі підвищення їхньої кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти також вимагатиме визначення, обґрунтування та імплементації відповідних компетентностей до освітньої програми, створення навчальної дисципліни (курсу за вибором) для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ще одним осередком підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства є система внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Можна виокремити кілька стратегем (складників стратегії, ідей про способи й засоби досягнення важливих цілей діяльності) підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в цій системі, втілення яких має забезпечити її успішність.

Підкреслимо, що ці стратегеми стануть у пригоді тим закладам системи загальної середньої освіти, в яких проводяться експерименти всеукраїнського або регіонального рівнів, здійснюється науково-методична робота (тобто вже створено необхідні кадрові, методичні, матеріально-технічні умови, забезпечено належний рівень мотивації педагогічного колективу до дослідно-експериментальної та інноваційної освітньої діяльності).

Підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства, що проводиться в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи повинна, по-перше, мати цілеспрямований характер, бути системною, систематичною, планомірною. Цілеспрямований характер забезпечується чітким визначенням її цілей, котрі мають пов'язуватися з актуальними й перспективними цілями та завданнями освітнього партнерства певного закладу загальної середньої освіти (етап і засоби цілепокладання в ході здійснення освітнього партнерства в школі розглянуто в наступному розділі). Системність такої підготовки досягається врахуванням у її змісті всіх необхідних компонентів тривалої готовності (підготовленості) педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти до організації та здійснен-

ня освітнього партнерства, реалізацією всього арсеналу методів, засобів і організаційних форм науково-методичної (методичної) роботи. Систематичність підготовки передбачає її поступовий, тривалий характер; відсутність перенасичених «авралів» і невиправданих «перерв». Планомірність полягає в наявності й дотриманні плану підготовки (котрий, відповідно до поставлених завдань, має окреслити її зміст, засоби, строки реалізації, очікувані результати), тобто в раціональному розподілі в часі її змісту й заходів.

По-друге, важливо мотивувати педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти до участі у вказаній вище підготовці. Найпростішим шляхом до утворення в педагогічних працівників таких мотивів, на нашу думку, є аргументоване повідомлення їм про можливості та переваги освітнього партнерства для успішної реалізації завдань їхньої освітньої діяльності (з ілюструванням і демонструванням відповідних матеріалів унаочнення, виконання окремих тренінгових і практичних завдань), а також про значимість ґрунтовної підготовки до нього. Найоптимальнішим способом організації цієї роботи є груповий тренінг.

По-третє, до участі в заходах із названої підготовки доцільно залучати педагогічних працівників, котрі будуть проявляти зацікавленість у такій участі. Це означає, що педагогічні працівники не повинні залучатися формально або примусово. Отже, зростає роль мотивування їх до участі в цій підготовці.

По-четверте, зміст, засоби й заходи підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства, що застосовуються в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, мають забезпечувати її практичну спрямованість, бути тісно пов'язаними з реалізацією практичних завдань партнерства.

По-п'яте, у період підготовки вчителів до здійснення освітнього партнерства доцільно поновлювати й посилювати всі заходи, пов'язані з ним.

По-шосте, результати означеної підготовки вчителя мають оцінюватися не лише за рівнем його поінформованості про освітнє партнерство, а й за практичними наслідками його участі в ньому. Найкращим критерієм оцінки є динаміка результатів участі окремого вчителя у процесі освітнього партнерства, котру можна визначити шляхом порівняння його минулих та актуальних досягнень у ньому, тобто порівняння із самим собою в минулому.

По-сьоме, одним із найважливіших результатів підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства, що реалізується в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, є виокремлення, згуртування, наснаження учительського активу, котро-

му адміністрація закладу загальної середньої освіти зможе делегувати повноваження щодо організації й координації освітньої співпраці школи. Актив задаватиме в подальшому «темпоритм» розгортання освітнього партнерства школи, його представники подаватимуть особистий приклад іншим учителям.

Ефективність підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства залежатиме також від належної організації та виконання ними відповідної самоосвітньої діяльності. Йдеться як про організацію самостійної роботи майбутніх учителів у процесі здобуття вищої освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації – у контексті проходження післядипломної освіти, так і про складнішу проблему інформальної освіти педагогічних працівників.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це «освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема, під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [42].

Варто зазначити, що реалізація вчителем індивідуальних форм внутрішньошкільної науково-методичної (методичної) роботи також передбачає його самоорганізацію в процесі здобуття нових знань, умінь і навичок, тобто може набувати характеру самоосвіти. Однак якщо науково-методична (методична) робота в школі організована належним чином, то її індивідуальні форми цілевідповідно поєднуються з груповими й масовими, а самоорганізація такої діяльності – з організацією, плануванням і контролем із боку адміністрації закладу загальної середньої освіти, управлінням нею. Тому варто диференціювати самостійну освітню (і навіть самоосвітню) діяльність учителя в контексті підвищення ним своєї кваліфікації в системі науково-методичної роботи та його самоосвіту. У випадку здійснення вчителем інформальної освіти він сам визначає цілі, зміст, засоби й очікувані результати своєї самоосвітньої діяльності, сам планує, організовує, реалізує, контролює, регулює та оцінює її. Таким чином, учитель не може покласти відповідальність за її процес і результати ні на кого, крім самого себе.

Отже, учителям можна лише вказати на загальні орієнтири ефективного здобуття такого виду освіти в контексті його самопідготовки до здійснення освітнього партнерства.

Першим із них є цільовий орієнтир, відповідно до якого вчителю доведеться чітко визначити образ бажаного результату такої самопідготовки у вигляді цілісної сукупності її взаємопов'язаних цілей і завдань.

Другий орієнтир – визначення цих цілей і завдань поєднано з виокремленням якісних та кількісних характеристик очікуваного результату, інакше кажучи, педагогічний працівник повинен чітко розуміти, на формування яких складників тривалої готовності (підготовленості) до освітнього партнерства спрямовуватиметься його самоосвітня діяльність, які пов'язані з ними свої загальні й професійні здатності (компетентності) він розвиватиме.

Третій орієнтир вказує на необхідність структурування змісту й засобів підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства залежно від видів такої освітньої співпраці, а саме:

- між педагогічними (науково-педагогічними) працівниками і здобувачами освіти;
- між педагогічними (науково-педагогічними) працівниками і здобувачами освіти та їхніми батьками (тобто між основними учасниками освітнього процесу);
- між різними суб'єктами освітньої діяльності (наприклад, закладами освіти);
- між суб'єктами освітньої діяльності (зкладами освіти, окремими педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками з одного боку) і юридичними й фізичними особами, котрі не належать до суб'єктів освітньої діяльності.

Четвертий орієнтир наголошує на потребі у плануванні вчителем своєї самоосвітньої діяльності, здійсненні контролю її перебігу й результатів, котрі можуть мати різні форми, наприклад, за допомогою спеціального щоденника-записника.

П'ятим орієнтиром є вимога до вибору засобів інформальної освіти, Практичний досвід показує, що навчальна книга залишається одним із найефективніших засобів самоосвіти. Особливе місце серед навчальних книг, котрі мають застосовуватися в процесі самоосвіти, посідає самовчитель. Важливим засобом підготовки вчителів до здійснення освітнього партнерства в процесі інформальної освіти (самоосвіти) може стати самовчитель у вигляді сучасного електронного посібника. Підкреслимо, що тут ідеться не про файл, в якому подано електронну копію друкованого самовчителя. Сучасний електронний посібник поєднує різні технічні засоби навчання з можливостями застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, доступом до інформаційного й освітнього потенціалу мережі Інтернет.

Висновки до другого розділу

Положення теорії освітнього партнерства в системі загальної освіти досить добре поєднуються в царині дидактики з положеннями теорії оптимізації навчального процесу, а розвиток системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти може розглядатись як критерій і чинник оптимізації освітнього процесу в школі.

Оптимізація освітнього процесу в школі – це вибір найкращого (оптимального) варіанта його організації і здійснення з можливих, котрий найбільше відповідає як завданням повної загальної середньої освіти, так і реальним умовам розвитку й функціонування конкретної школи.

Оптимізація освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти засобами освітнього партнерства школи – це система організаційно-управлінських, науково-методичних, педагогічних і соціально-педагогічних заходів, передбачених програмою партнерства, котрі позитивно впливають на якість освітнього процесу в цілому, його різних аспектів та складників, що прямо або опосередковано забезпечують створення сприятливих соціальних і освітніх умов для навчання, виховання й розвитку учнів, зокрема для розкриття та реалізації їхніх задатків, здібностей і обдарованості, формування та застосування ключових і предметних компетентностей.

Можна виокремити п'ять основних компонентів освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, а саме: цільовий, змістовий, діяльнісний (процесуально-методичний), ресурсно-середовищний, результативний, кожен із яких (і всіх їх у цілому) можна розглядати як об'єкт оптимізації засобами освітнього партнерства школи.

Систему освітнього партнерства школи можна розглядати як чинник оптимізації освітнього процесу в ній, а можливість реалізації конкретних пропозицій і планів щодо здійснення цієї оптимізації засобами освітньої співпраці – як показник їх актуальності й практичної придатності. Зі свого боку необхідність оптимізації освітнього процесу також є чинником і критерієм, а ще принципом розвитку системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти, що зумовлює пошуки його адміністрацією та педагогічним колективом відповідних освітніх і соціальних партнерів, проектування й здійснення належних заходів партнерства. Оптимізація освітнього процесу – це принцип, провідне положення, що спрямовує розбудову школою системи свого освітнього партнерства. Зрештою, спроможність оптимізувати освітній процес у школі, результативність і ефективність такої оптимізації – це важливий

критерій для вибору партнерів, визначення пріоритетних завдань і заходів у межах певного випадку партнерства.

Зауважимо, що «освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти може стати чинником розроблення оптимального варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти для цієї конкретної школи» [60, с. 8]. Варіативний складник цього змісту як «об'єкт освітньої співпраці доцільніше диференціювати відповідно до ієрархічних рівнів його організації, а саме: циклів навчальних предметів, з яких вибирають, окремих навчальних предметів та дисциплін (курсів, інтегрованих курсів), котрі вибирають, розділів і тем» [60, с. 9]. Метою конструювання змісту повної загальної середньої освіти в процесі освітнього партнерства школи є розроблення його оптимального варіативного складника, а також оптимізація навчальних матеріалів із навчальних предметів і курсів (у т. ч. за рахунок інтеграції) із суворим дотриманням вимог державних стандартів.

Ще одним важливим напрямом реалізації освітнього партнерства школи є відбір/створення належного організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу (методів, засобів і форм навчання та виховної роботи тощо).

Можна виокремити основні варіанти участі освітніх партнерів закладу загальної середньої освіти у створенні цього організаційно-методичного забезпечення: «фінансову участь (фінансування дослідження або конструювання таких розробок, закупівлі необхідних засобів), передачу методичних розробок (або досвіду застосування їх) від одного освітнього партнера до іншого, спільне розроблення складників цього забезпечення» [60, с. 9].

Раціонально організована система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти дає змогу оптимізувати результати освітнього процесу (створити соціальні й освітні умови, забезпечити вплив, необхідні для досягнення найкращих освітніх результатів із можливих у реальних обставинах функціонування й розвитку конкретної школи).

Виокремлюємо *прямий вплив* освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти на освітні результати його учнів (відбувається в ході їх добровільної безпосередньої участі в реалізації заходів освітнього партнерства, інтегрованих з освітнім процесом) та *опосередкований вплив* (відбувається як наслідок використання в освітньому процесі школи освітніх умов, створених завдяки її освітньому партнерству). Функціонування

системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти буде найефективнішим, якщо обидва різновиди впливу оптимально поєднуюватимуться.

Система освітнього партнерства школи може оптимізувати формування ключових і предметних компетентностей учнів, їхніх умінь, загальних для ключових компетентностей за рахунок низки чинників, а саме: створення потрібних для цього соціальних і освітніх умов, залучення необхідних навчальних ресурсів; формулювання й урахування освітніх потреб і запитів учасників освітнього процесу; надання освітньому процесу практичної спрямованості, забезпечення його тісного зв'язку з життям суспільства й громади, реальними соціальними, економічними, культурними, інформаційними та іншими процесами, котрі відбуваються в ньому; досягнення оперативнішого впровадження й використання в освітньому процесі найсучасніших надбань суспільства.

Головним завданням підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства у закладах загальної середньої освіти є досягнення належного рівня їхньої підготовленості (тобто формування в них тривалої готовності) до цієї діяльності. Реалізація цього завдання передбачає доцільне поєднання формального, неформального та інформального видів освіти, застосування різних освітніх технологій, інтегрування зусиль і потенціалу різних освітніх інституцій (закладів вищої освіти, післядипломної педагогічної освіти, системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи тощо), а також самоосвіти вчителя.

Підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства у процесі формальної та неформальної освіти вимагатиме визначення, обґрунтування та імплементації відповідних компетентностей до освітньої програми, створення навчальної дисципліни (курсу) «Теорія і практика освітнього партнерства в системі закладів загальної середньої освіти» для студентів (і слухачів курсів підвищення кваліфікації). Прикладне питання розвитку практики освітнього партнерства перетинається з важливою проблемою його теоретико-методичного забезпечення, із виокремленням і обґрунтуванням теорії освітнього партнерства як навчальної дисципліни, визначення цілей і завдань, змісту й засобів її викладання в закладах вищої освіти.

Для продуктивного формування вмінь і навичок набуття досвіду освітнього партнерства майбутньому вчителюві необхідна практика цієї діяльності. Важливі результати оволодіння теорією й практикою освітнього

партнерства в процесі формальної освіти вчителя потрібно закріплювати й розвивати за допомогою неформальної освіти.

Підготовка педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи повинна мати цілеспрямований характер, бути системною, систематичною, планомірною; отже, спиратися на відповідну програму підготовки, розроблену закладом освіти. Залучати до цієї підготовки доцільно саме тих педагогічних працівників, котрі будуть проявляти зацікавленість узяти в ній участь. Процес підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи буде продуктивнішим, якщо матиме практичну спрямованість, буде пов'язаним із реалізацією практичних завдань цього партнерства. Тому в період підготовки педагогічних працівників до здійснення освітнього партнерства доцільно активізувати всі процеси, пов'язані з ним. Ефективна підготовка до освітнього партнерства в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи сприятиме виокремленню, згуртуванню, наснаженню вчительського активу, котрий забезпечуватиме самоорганізацію і самовідтворення такого партнерства у подальшому.

Ефективність самостійного здійснення педагогічним працівником підготовки до участі в освітньому партнерстві залежатиме від належної організації та реалізації його самоосвітньої діяльності. Можна виокремити кілька організаційно-педагогічних орієнтирів для вчителів, урахування яких сприятиме ефективному здійсненню самоосвіти. По-перше, це чітке визначення її цілей, котре, по-друге, дасть змогу чітко з'ясувати змістове наповнення самоосвітньої діяльності. По-третє, структурування змісту й засобів самостійної підготовки до здійснення освітнього партнерства залежно від видів освітньої співпраці (від рівня «вчитель – учень» до рівня «заклад освіти – суспільні інститути»). По-четверте, планування й контроль за самоосвітою. По-п'яте, цілевідповідний вибір засобів інформальної освіти.

Розділ 3. МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Характеристика освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти

Визначення особливостей певного об'єкта дослідження передбачає порівняння його з іншими об'єктами задля встановлення відмінностей, видових ознак, тобто накопичення знань про цей об'єкт.

Визначення й опис особливостей освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти доцільно розпочати з виокремлення його загальних особливостей, що вирізняють цей феномен з-поміж інших напрямів партнерства у суспільстві.

Як свідчить сама назва, *освітнє партнерство здійснюється у сфері освіти, за участю закладів освіти, задля створення сприятливих умов, потрібних для реалізації освітніх цілей*. Зупинимося на цих особливостях докладніше.

Природно, освітнє партнерство – це не єдиний напрям (форма) вимірної суспільної взаємодії, до якої різні установи й організації можуть запрошувати (або залучати відповідно до чинного законодавства) заклади освіти задля реалізації певних суспільних та галузевих цілей. Таким чином, освітнє партнерство співіснує з процесами обов'язкової й добровільної взаємодії закладів системи освіти з інституціями інших сфер суспільного життя (інформаційної (медіа), економічної, політичної, правової, соціальної, культурної та ін.). На відміну від освітнього партнерства, така взаємодія, як правило, відбувається в управлінсько-організаційному просторі цих інституцій, заради реалізації їх галузевих цілей (що зазвичай зовсім не виключає зацікавленість у ній закладів освіти, її позитивні наслідки для учасників освітнього процесу). Наведемо як приклад співпрацю шкіл із медичними установами, спрямовану на визначення стану здоров'я, попередження різних захворювань серед здобувачів загальної середньої освіти, або з відповідальними співробітниками Національної поліції України задля інформування неповнолітніх про її діяльність, запобігання протиправній поведінці школярів тощо.

Варто зауважити, що заклад освіти може скористатися наявними в нього налагодженими зв'язками й механізмами такої взаємодії задля організації і здійснення освітнього партнерства. Структура конкретного випадку освітнього партнерства може мати відгалуження до інституцій практично з сіх сфер суспільного життя, що залучаються як партнери заради успішного досягнення визначених цілей.

Так, ефективність освітнього партнерства залежить від його інформаційної підтримки, тобто наявності медіа-партнерів серед провідних засобів масової інформації, блогерів.

Створення кращих умов освітньої діяльності, досягнення певних освітніх цілей у межах громади, регіону чи держави в цілому може стати об'єктом правомірних політичних процесів, навіть політичної боротьби (освітній складник передвиборчої програми кандидата або політичної сили), затверджуватись політичними рішеннями законодавчої та/або центральних і місцевих органів виконавчої влади. Цілі, зміст та досягнення (результати) освітнього партнерства, права й обов'язки його учасників можуть закріплюватися правовими нормами, що регулюватимуть цей процес.

Освітнє партнерство може й навіть повинне мати соціальні наслідки, тому цілком природною є співпраця школи з державними й недержавними соціальними службами, громадськими, благодійними та релігійними організаціями. Загалом, як зазначає В. О. Огнев'юк, «соціальне партнерство освіти з центральними та місцевими органами державної влади та місцевого самоврядування, громадянським суспільством, різними спільнотами, іншими закладами освіти» є ознакою «відкритості системи освіти», забезпечує необхідні «взаємні впливи між системою <освіти> і зовнішнім середовищем, суспільством» [34, с. 96].

Одним із важливих соціальних (соціокультурних) і водночас духовних наслідків освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти може стати ознайомлення її здобувачів з основами релігійної, зокрема християнської, етики. Спираючись на результати аналізу освітнього досвіду країн Європи (Німеччини, Швеції, Литви, Фінляндії), Л. Л. Хоружа робить висновок, що «вивчення предметів, які містять елементи релігійного, та, зокрема, християнського світогляду, може започатковуватися винятково на базі партнерських стосунків між різними конфесіями, державою і церквою, через діалог з батьками та учнями» [34, с. 124].

Особливо значущими в соціальному вимірі є результати співпраці з батьками здобувачів освіти, партнерської взаємодії між учителями, уч-

нями та їхніми сім'ями. Такі результати створюють не лише освітній, а й соціальний, соціально-педагогічний і соціокультурний резонанс, закладають традиції, організаційну основу для подальшої партнерської співпраці з батьками здобувачів освіти, які є представниками різних сфер суспільної практики (викладачами, ученими, державними службовцями, правоохоронцями, інженерами, медиками, підприємцями та ін.)

Оскільки якісна освіта готує людину до успішної участі в економічних відносинах, а суб'єкти економічної діяльності є потенційними фінансовими (і не тільки) «донорами» закладів освіти, то партнерство з роботодавцями, представниками підприємств державної, комунальної й приватної форми власності, приватними підприємцями є не лише бажаним, а й необхідним.

Зрештою, результативність впливу освітнього партнерства на суспільство в довгостроковій перспективі визначатиметься тим, як воно відобразатиметься в культурі, цінностях і традиціях суспільства. Однак саме *інституції (суб'єкти) зі сфери освіти стають осердям освітнього партнерства, його управлінсько-організаційним центром, що єднає представників інших сфер суспільної практики.*

Отже, *освітнє партнерство неможливе без участі суб'єктів освітньої діяльності (яких детально розглянемо далі).* Проте, зрозуміло, започаткувати й здійснювати процес такого партнерства без участі суб'єктів з інших сфер суспільного життя – це суттєво його обмежити. Освітнє партнерство, в якому взаємодіють лише фізичні та/або юридичні особи, що є суб'єктами освітньої діяльності – лише окремий його прояв (напрямок). Вагомим складником освітнього партнерства є співробітництво між учителями (закладами системи загальної середньої освіти) / її здобувачами (учнями) / їхніми батьками (сім'ями) учнів. Однак і цей напрямок не охоплює всієї множини потенційних суб'єктів освітнього партнерства, усіх можливих конфігурацій співробітництва між ними. Обмеження лише цими напрямками збіднюватиме теорію, методику й практику освітнього партнерства, не дасть створити його повноцінну систему в Україні. Водночас залучення до процесу освітнього партнерства фізичних та юридичних осіб, котрі не є суб'єктами освітньої діяльності та/або учасниками освітнього процесу, створює низку проблем. Найскладнішою з них є мотивація цих суб'єктів до участі в процесі освітнього партнерства, в якому вони фактично мусять діяти в інтересах і певною мірою під орудою суб'єктів освітньої діяльності. Природно, мотивація, потреби, інтереси, цілі різних со-

ціальних суб'єктів можуть збігатися з цілями освітньої діяльності та освітнього партнерства, що найбільше стосується економічного, соціального, правового та деяких інших вимірів суспільного життя. Так, органи державної влади і місцевого самоврядування зацікавлені в продуктивній діяльності закладів загальної середньої освіти, які вони фінансують, оскільки ідеальним результатом такої діяльності має стати вихований, освічений, компетентний юний громадянин, котрий поважає свою державу, адаптований до умов суспільства, спроможний продовжувати освіту, активно діяти на ринку праці та забезпечувати власний добробут трудовою діяльністю. Роботодавці зацікавлені у випускниках шкіл, які володіють необхідним рівнем розвитку ключових компетентностей. Підкреслимо, що цей інтерес набуває особливої ваги з огляду на дефіцит кваліфікованих робітників, помітне старіння кадрів у багатьох галузях вітчизняної економіки. Представники правоохоронних органів, наприклад, Національної поліції України, працюють над зниженням рівня злочинності в юнацькому та молодіжному середовищі, попередженням правопорушень, тому охоче співпрацюють із закладами освіти стосовно захисту прав дітей, формування правової культури здобувачів освіти, дотримання ними правових норм тощо. Соціальні служби, громадські організації соціальної сфери так само співпрацюють із суб'єктами освітньої діяльності щодо попередження й вирішення соціальних проблем, захисту прав дітей та молоді. І такий перелік можна продовжувати.

Однак перераховані вище інтереси соціальних інституцій необхідно раціонально пов'язати з цілями й завданнями освітнього процесу, освітньої діяльності закладів освіти. І це завдання саме для суб'єктів освітньої діяльності, оскільки їхні потенційні партнери можуть не мати для цього як можливостей, так і бажання. Отже, перед суб'єктами освітньої діяльності постають три важливі завдання, а саме:

- визначити очікування (інтереси, цілі й завдання) потенційного партнера (партнерів) щодо здійснення освітнього партнерства;
- сформулювати свої інтереси й завдання стосовно співпраці з цією організацією (організаціями), що пов'язані (зумовлені) освітніми цілями, потребами освітньої діяльності;
- раціонально поєднати ці інтереси, цілі й завдання; визначити та запропонувати цілі й завдання освітнього партнерства.

Отже, *управління (цілепокладання) як системотвірний компонент освітнього партнерства завжди належить саме до суб'єктів освіт-*

ньої діяльності, а пріоритетний зміст і результати партнерства визначаються саме освітніми цілями. Оскільки про освітні цілі названого партнерства йтиметься далі, не станемо детально їх розписувати, а лише зауважимо, що вони стосуються різних аспектів організації та здійснення освітнього процесу. Тому, якщо партнерське співробітництво за участю закладів освіти має на меті реалізацію інших пріоритетних цілей (інформаційних (медійних), економічних, політичних, правових, соціальних, культурних, мистецьких, релігійних та ін.), то не варто говорити про освітнє партнерство. Тут ідеться лишень про участь суб'єктів освітньої діяльності в різноманітних проявах партнерства у суспільстві.

Не можна не вказати на вагомую роль громади в організації та здійсненні освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти як важливу особливість організації освітнього партнерства в цій підсистемі освіти. Громада має підтримати процес освітнього партнерства, започаткований закладом освіти. Однак не можна забувати і про традиції соціальної та культурної ініціативи закладу загальної середньої освіти, роль школи в українській територіальній громаді, особливо в сільській місцевості, невеликій міській громаді. Зрозуміло, в умовах великого міста, де працює багато закладів загальної середньої освіти, учні і їхні батьки мають можливість обрати школу, виходячи з її профільної спеціалізації, престижності, традицій, а не за наближеністю до місця проживання. Водночас у більшості населених пунктів такий вибір закладу освіти є проблематичним або зовсім неможливим. Більше того, у селах і багатьох невеликих містах школа традиційно розглядається як освітній і культурний центр громади, виконує важливі соціальні й соціально-педагогічні функції. Тому постає закономірний зв'язок, котрий необхідно враховувати в процесі організації і здійснення освітнього партнерства. Отже, чим менший населений пункт, чим менше в ньому закладів загальної середньої освіти, тим більше освітнє, соціальне й культурне значення для громади мають процес і результати освітнього партнерства, започаткованого школою, групою вчителів або навіть окремим учителем.

Важливою особливістю освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти є суб'єктність батьків (або осіб, що їх замінюють), тобто сімей учнів.

Зазвичай освітнє партнерство, що здійснюється в інших підсистемах вітчизняної системи освіти (професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій та вищій освіті), не передбачає й не потребує такої участі бать-

ків учнів. Винятком є випадок, коли вони є працівниками (керівниками) юридичних осіб державної, комунальної або приватної форми власності, з якими заклад освіти прагне встановити й підтримувати партнерські відносини. Однак така співпраця не набуває масового характеру.

Стан справ, за якого батьки учнів відіграють важливу роль у процесі освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти, можна пояснити двома обставинами. По-перше, культурно-історичними (батьки традиційно співпрацювали з класним керівником, зацікавленими вчителями, адміністрацією школи стосовно навчання і виховання учня, достатньо лишень згадати діяльність батьківських комітетів, роботу класного керівника із сім'ями учнів тощо). По-друге, юридичними правами та обов'язками батьків, котрі, відповідно до ст. 52 Закону України «Про освіту», є учасниками освітнього процесу [42]. І хоча вказаний правовий акт поширює цей правовий статус також на батьків здобувачів інших рівнів освіти, однак правові приписи й культурні традиції щодо батьківської участі в освітньому процесі найвиразніше поєднуються саме в царині загальної середньої освіти. Тим паче, що ст. 150 Сімейного кодексу України закріплює обов'язок батьків «забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти» [51].

3.2. Суб'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти. Управління освітнім партнерством

Проблема суб'єктності є однією з ключових для сучасних філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних, юридичних та інших наук, що вивчають суспільство, людину, її мислення і діяльність. Для дослідження феномена освітнього партнерства вона є особливо важливою, оскільки його цілі, зміст, перебіг і результати безпосередньо залежать від конфігурації та характеристик його суб'єктів.

Суб'єктами освітнього партнерства є юридичні та/або фізичні особи, які свідомо й добровільно ініціюють, організують, залучаються та здійснюють цей процес. Декомпозиція суб'єктності в освітньому партнерстві дає змогу виокремити її різні аспекти, а саме: соціально-філософський (які суспільні цінності надихають особу (групу осіб) здійснювати цей процес; яких зрушень у системі освіти й суспільстві вони прагнуть досягти); соціальний (якими є роль і функції суб'єкта партнерства у соціальній структурі суспільства; у процесі партнерства); психологічний (якою є мотивація участі людини (групи людей) в освітньому партнерстві, які потреби, інтереси, цілі, очікування вона (вони) прагнуть реалізувати); педагогічний (якою має бути підготовка учасників до здійснення освітнього партнерства; реалізації яких цілей і завдань освітньої діяльності воно сприятиме; як його процес і результати змінюватимуть освітню систему школи; які соціально-педагогічні наслідки воно матиме тощо); правовий (якими є права, обов'язки й відповідальність учасників освітнього партнерства; яким має бути його правове оформлення) тощо.

Зауважимо, що *освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти є полісуб'єктною діяльністю*. Цей процес передбачає співпрацю, єднання зусиль двох і більше сторін, серед яких можуть бути органи державної влади та місцевого самоврядування, міжнародні організації, державні та комунальні установи, приватні (прибуткові), громадські й релігійні організації, окремі представники громад (фізичні особи). Однак видовою ознакою, сутнісною особливістю освітнього партнерства, що вирізняє його з-поміж інших різновидів партнерства в суспільстві (соціального, державно-приватного та ін.), є участь у ньому суб'єктів освітньої діяльності (зокрема закладів загальної середньої освіти) та інших учасників освітнього процесу, його спрямованість на оптимізацію надання освіти (тобто навчання, виховання й розвитку особистості). Таким чином, якщо в галузі державно-приватного партнерства йдеться про співпрацю між двома сто-

ронами – державними та приватними партнерами (приватними підприємствами або підприємцями), у соціальному партнерстві – про відносини між трьома сторонами: найманими працівниками, роботодавцями та органами державної влади, то освітнє партнерство передбачає співпрацю між освітніми, державними, приватними, громадськими, релігійними партнерами (у т. ч. міжнародними), до якої по можливості залучаються представники учнівського колективу, батьки учнів, органи місцевого самоврядування, жителі місцевої громади та інші фізичні особи. Як зазначалося, участь в освітньому партнерстві в системі загальної середньої освіти суб'єктів освітньої діяльності є необхідною, без них воно втрачає свій освітній характер.

Визначення й опис суб'єктів освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти доцільно розпочати з тих, що належать до цієї системи в Україні, яких можна позначити як *загальноосвітніх партнерів*. До них належать вітчизняні суб'єкти освітньої діяльності та інші учасники освітнього процесу в системі закладів загальної середньої освіти в Україні. Нагадаємо, що відповідно до Закону України «Про освіту» від 05.07.2017 суб'єктами освітньої діяльності є «фізична або юридична особа (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадить освітню діяльність» [42], тобто здійснює «організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті» [42], а учасниками освітнього процесу є «здобувачі освіти; педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу в порядку, що встановлюється закладом освіти» [42]. Варто зауважити, що головним суб'єктом освітнього партнерства є вчитель (ширше – педагогічний працівник). Без залучення й активної участі вчителя (педагогічного працівника) в заходах освітнього партнерства, без використання ним його здобутків у щоденній освітній діяльності не варто сподіватися на досягнення помітних освітніх і соціальних результатів цього процесу в закладах системи загальної середньої освіти. Отже, *продуктивне освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти передбачає, що його суб'єктом, важливим учасником та/або користувачем результатів є вчитель (педагогічний працівник)*.

Однак учителі (педагогічні працівники) як фізичні особи або як представники педагогічних колективів шкіл не є єдиними суб'єктами освітньо-

го партнерства в системі загальної середньої освіти. Окрім них, до таких суб'єктів варто віднести різноманітні об'єднання вчителів у межах закладів загальної середньої освіти (циклові комісії, методичні об'єднання, кафедри, колективи структурних підрозділів закладу освіти (початкової школи, гімназії, ліцею) тощо). Суб'єктом освітнього партнерства є також заклад загальної середньої освіти як юридична особа. Крім того, освітніми партнерами в процесі освітнього партнерства є, як зазначено вище, інші учасники освітнього процесу, а саме: здобувачі загальної середньої освіти, їхні батьки (особи, що їх замінюють), фізичні особи, котрі провадять освітню діяльність.

Отже, суб'єкти освітньої діяльності, учасники освітнього процесу в системі загальної середньої освіти, котрі беруть участь в освітньому партнерстві в цій системі, є *загальноосвітніми партнерами*. Усіх суб'єктів освітнього партнерства в загальній середній освіті, які належать до інших складників системи освіти (наприклад, вищої освіти, освіти дорослих і післядипломної освіти тощо), провадять освітню діяльність, можна позначити як *освітніх партнерів*. Тих самих суб'єктів освітнього партнерства, які не провадять освітню діяльність, не є учасниками освітнього процесу, в Україні доцільно означити як *позаосвітніх партнерів*.

Класифікація цих учасників освітнього партнерства є досить складною, оскільки здійснюється за кількома основами, а саме:

- *за правовим статусом*: фізичні особи, юридичні особи;
- *за формою власності* (для юридичних осіб): державної, комунальної, приватної власності;
- *за локалізацією*: міжнародні (пов'язані з міжнародними організаціями), іноземні (є представниками іншої держави), державні (представляють органи державної влади, всеукраїнські громадські організації), регіональні й місцеві (представляють місцеві органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, місцеві громадські організації);
- *за сферою діяльності в суспільстві*: політичні, правоохоронні, медичні, освітні (що не належать до системи загальної середньої освіти), мистецькі, фінансові, промислові, соціальні та ін.

Варто зауважити, що про повноцінне освітнє партнерство між суб'єктами освітньої діяльності й органами державної влади та місцевого самоврядування можна говорити лише в тому випадку, якщо заклади загальної середньої освіти (передусім комунальні) матимуть належний рівень

автономії, якщо принцип державно-громадського управління освітою незворотно запанує у свідомості адміністрації шкіл, освітян і громадськості. Інакше, з огляду на давні традиції централізованого директивного управління системою загальної середньої освіти, відповідно до яких регламентувалася практично вся життєдіяльність школи, в органів державної влади може постійно виникати прагнення підмінити партнерство підпорядкуванням, бути не поруч, а згори.

Отже, доцільно виокремлювати *індивідуальних* (окрема фізична або юридична особа) та *колективних* (двоє й більше фізичних або юридичних осіб) суб'єктів, які можуть стати однією зі сторін освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти.

Виокремлення й обґрунтування суб'єктів освітнього партнерства у системі загальної середньої освіти буде істотним для подальших теоретичних і прикладних досліджень процесу освітнього партнерства, окреслення їхніх прав та обов'язків, визначення особливостей, деталізації цілей і завдань освітнього партнерства.

Важливим обов'язком суб'єкта освітнього партнерства є участь в управлінні цим процесом.

Управління освітнім партнерством у системі загальної середньої освіти – це напрям освітнього менеджменту, система управлінських рішень заходів і впливів суб'єктів управління загальною середньою освітою (суб'єктів освітньої діяльності), що спрямована на об'єкт управління (оптимальну організацію та здійснення партнерської співпраці з фізичними і юридичними особами задля реалізації освітніх цілей, взаємного розвитку суб'єктів такого партнерства). Ефективна реалізація освітнього партнерства сприяє оптимізації управління закладом загальної середньої освіти, розвитку відповідних компетентностей його адміністрації.

Управління освітнім партнерством у загальній середній освіті пов'язане з реалізацією базових функцій управління освітою (діагностуванням, прогнозуванням, проектуванням, плануванням, організацією, мотивацією, контролем) [16, с. 484–485]. Розглянемо їх детальніше. Функція *діагностування* передбачає визначення суб'єктами управління освітніх потреб і проблем, що є пріоритетними для освітнього партнерства. Крім того, доцільно діагностувати готовність як суб'єкта освітньої діяльності, так і потенційних партнерів до здійснення співробітництва за його певним напрямом. Функція *прогнозування* передбачає окреслення можливих результатів освітнього партнерства, оцінювання ймовірності досягнення їх за

різних сценаріїв розвитку партнерської взаємодії на основі передбачення позитивних і негативних впливів на процес партнерства його внутрішніх і зовнішніх обставин. *Проектування* полягає в розробленні цілісного проєкту освітнього партнерства, стрижнем якого є система проєктних цілей. Із функцією проектування тісно пов'язана інша функція, *планування*, здійснення якої забезпечує деталізацію проєкту (встановлення чітких строків досягнення цілей, виділення завдань, визначення засобів і способів їх реалізації, виконавців та відповідальних осіб, критеріїв і засобів контролю тощо). Функція *організації* полягає в раціональному розподілі обов'язків (як між учасниками освітнього партнерства, так і всередині, якщо учасником є установа чи організація, група осіб). Крім того, організація передбачає координацію діяльності суб'єктів освітнього партнерства, тобто організацію їх злагодженої взаємодії. Функція *мотивації* вказує на доведення цілей і завдань партнерства до його учасників, утворення в них мотивації щодо співробітництва, тобто спонукання, стимулювання, наснаження їх. Функція *контролю* передбачає відстеження, оцінювання, коригування процесу освітнього партнерства відповідно до його проєкту, плану.

Важливим завданням теоретичного осмислення системи управління освітнім партнерством у закладах загальної середньої освіти є визначення рівнів такого управління. Як наголошує В. Г. Кремень, «складно організовані духовні системи характеризуються наявністю багатьох рівнів своєї організації», тому «найважливішого значення набуває взаємодія між рівнями, на кожному з яких відбувається спеціалізація процесів» їхньої життєдіяльності, взаємодії із середовищем [50, с. 18]. На нашу думку, доцільно виокремити щонайменше десять рівнів управління освітнім партнерством у цій системі, а саме: учителя (рівень самоуправління), неформальної групи вчителів, структурного підрозділу (або ланки) закладу загальної середньої освіти, закладу, міжшкільний, місцевий (у закладах загальної середньої освіти певної територіальної громади), регіональний (у закладах загальної середньої освіти певної області), державний, міждержавний і міжнародний. Варто наголосити, що названі рівні тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, утворюють систему управління освітнім партнерством. Виходячи з цього, кожен із виділених рівнів – це лише верхня межа управління конкретним випадком освітнього партнерства, однак визначення цієї межі не заперечує його здійснення (та управління ним) на нижчих рівнях. Так, управління освітнім партнерством на місцевому рівні передбачатиме й охоплюва-

тиме відповідну управлінську діяльність і на рівнях школи, структурного підрозділу закладу освіти, окремого вчителя.

Розглянемо виокремлені нами рівні детальніше.

1. *Рівень учителя* (рівень самоуправління, самоменеджменту педагогічного працівника) передбачає, що він самостійно шукає партнерів, підготовляє, планує, організовує, здійснює, контролює та оцінює певний випадок (напрямок, проект, захід) освітнього партнерства, до якого залучається. Природно, якщо він здійснює це співробітництво саме як учитель (працівник певного закладу загальної середньої освіти), йому може знадобитися дозвіл адміністрації школи, а у певних випадках – колег, здобувачів освіти та їхніх батьків. Принаймні їх доцільно повідомити про цілі й зміст такого партнерства. Однак ці обмеження не впливають на найважливіші переваги участі вчителя (педагогічного працівника) в освітньому партнерстві як фізичної особи – її оперативності, гнучкості, доцільності, варіативності. Ініціативний, активний, небайдужий учитель може одним із перших усвідомити й осмислити певну освітню потребу (проблему), вирішення якої пов'язане зі здійсненням освітнього партнерства (оперативність). Учителеві, котрий безпосередньо організує й здійснює освітній процес, простіше сформулювати очікування (побажання) стосовно змісту, організаційних форм і результатів такого партнерства, що необхідні для розв'язання побаченої ним освітньої проблеми; це дає йому змогу визначити й встановити чіткі освітні завдання цього співробітництва (доцільність). Залежно від власних можливостей і пропозицій партнерів учитель може запропонувати оптимальне поєднання форми й міри освітнього партнерства в конкретному випадку, коригувати їх відповідно до його перебігу та проміжних результатів (гнучкість). Зрештою, учитель зможе залучити (відразу або поступово) до вирішення цієї освітньої проблеми різних партнерів, обрати пріоритетні завдання й зміст, оптимальні форми співпраці з кожним із них (варіативність).

2. *Рівень неформальної групи вчителів* передбачає об'єднання зусиль кількох (щонайменше двох) учителів (педагогічних працівників) щодо організації та здійснення освітнього партнерства, але без утворення жорсткої організаційної структури. Можна вказати на два основних шляхи виникнення такого рівня взаємодії: по-перше, це неформальне поширення позитивного досвіду освітнього партнерства окремого вчителя, за якого вчителі-предметники з однієї, двох або кількох шкіл поступово долучаються до партнерської співпраці, налагодженої їхнім колегою; по-друге,

це єднання вчителів, що викладають різні навчальні предмети, і завдяки цьому володіють компетентностями, критично необхідними для успішного здійснення освітнього партнерства (залучення з «виробничих потреб» учителя іноземної мови, інформатики, правознавства та ін.). Варто зауважити, що така взаємодія має неформальний характер, самоменеджмент у ній виразно превалює над управлінням, а склад групи є несталим (може істотно збільшуватися або зменшуватися за невеликий проміжок часу, змінюватися за синусоїдою).

3. Освітнє партнерство на *рівні структурного підрозділу (або ланки) закладу загальної середньої освіти* передбачає певну формалізацію управління ним, оскільки ініціатором і координатором цього процесу стає, як правило, або керівник структурного підрозділу школи, або педагогічний працівник, котрого вповноважили його здійснювати. Планування освітнього партнерства відбувається в контексті планування роботи структурного підрозділу (ланки) школи; відповідальними за виконання завдань партнерської співпраці стають усі (або більшість) працівників. Якщо в структурному підрозділі панує здорова психологічна атмосфера, заохочується ініціативність учителів, застосовуються демократичні механізми ухвалення рішень, то справа освітнього партнерства в ньому навіть полегшується з огляду на можливість раціонального розподілу обов'язків між працівниками, відносну сталість їхнього складу. Однак навіть за таких обставин зростає значущість мотивації представників підрозділу, організації та координації їхньої діяльності в процесі реалізації завдань освітнього партнерства, належного контролю та оцінювання результатів цієї роботи.

4. *Рівень закладу загальної середньої освіти* є, на нашу думку, оптимальним для здійснення масштабних проєктів освітнього партнерства тривалого характеру. Не варто непокоїтися, що управління освітнім партнерством на рівні закладу загальної середньої освіти може обмежувати ініціативу вчителів. Адже ініціативний учитель (група вчителів), пропозиції якого (яких) не будуть підтримані адміністрацією й педагогічним колективом на рівні школи, зможе (за погодженням із керівництвом закладу) розпочати партнерську співпрацю на своєму рівні. Водночас такий рівень управління освітнім партнерством дає змогу визначати й реалізовувати вагомі цілі партнерства, оскільки функціонує формально визначена (зазвичай наказом адміністрації закладу) група виконавців сталого складу, яка (залежно від змісту й результатів співпраці) може отримувати не лише моральну винагороду.

5. За причинами утворення, структурою й функціонуванням *міжшкільний рівень* освітнього партнерства певною мірою нагадує рівень неформальної групи вчителів. Об'єднання управлінських і виконавських зусиль щодо здійснення освітнього партнерства у межах двох і більше закладів загальної середньої освіти певної територіальної громади відбувається з таких причин: по-перше, задля передачі позитивного досвіду освітнього партнерства від «опорної» до інших шкіл, зацікавлених у ньому; по-друге, заради раціонального розподілу зусиль щодо здійснення освітнього партнерства (як варіант – поєднання/залучення необхідних ресурсів із різних шкіл). Відповідно, школи можуть або утворити спільний центр управління освітнім партнерством (і спільну групу педагогічних працівників, які безпосередньо його здійснюватимуть), або створити (зберегти) відносно автономні групи в кожному закладі освіти, що координуватимуть свою взаємодію.

6. Управління освітнім партнерством на *місцевому рівні* передбачає залучення до нього більшості або значної частини закладів загальної середньої освіти певної територіальної громади, а також представників місцевих органів управління освітою. Зауважимо, що цей рівень забезпечує якнайширші можливості для одержання учасниками соціально-педагогічних і соціальних результатів освітнього партнерства, оскільки вони здатні не лише відчути та осмислити, цілеспрямовано вивчити відповідні соціально-педагогічні проблеми громади, а й акумулювати ресурси і здійснити заходи щодо вирішення їх.

7. *Регіональний рівень* (у закладах загальної середньої освіти певної області) дає змогу поставити й розв'язати в процесі освітнього партнерства досить складні та взаємопов'язані освітні й соціальні завдання щодо подальшої інформатизації закладів освіти (наприклад, розвитку регіонального інформаційно-освітнього середовища загальної середньої освіти, освітніх і учительських мереж тощо), розвитку регіональної системи післядипломної педагогічної освіти вчителів, розроблення пропозицій до змісту загальної середньої освіти (конструювання його регіонального компонента) за участю роботодавців, науково-педагогічних працівників місцевих закладів вищої освіти та представників громадських організацій, попередження й подолання негативних соціальних явищ у школах тощо. Вагому роль в управлінні освітнім партнерством на цьому рівні, у його організації та здійсненні відіграватимуть обласні органи управління освітою, заклади вищої і післядипломної педагогічної освіти області.

8. *Державний рівень* управління освітнім партнерством передбачає, як правило, участь у ньому центрального органу виконавчої влади – Міністерства освіти і науки України. Здійснення освітнього партнерства на цьому рівні дає змогу ставити якнаймасштабніші цілі й завдання співробітництва, залучати до нього найрізноманітніших учасників. Однак система заходів освітнього партнерства, започаткована та керована Міністерством освіти і науки України також не безмежна, її обумовлюють юридичні обов'язки й актуальні плани роботи цього центрального органу виконавчої влади, його організаційні та ресурсні можливості. Тому суб'єктам, котрі прагнуть діяти на цьому рівні, доцільно визначати такі завдання партнерства, до розв'язання яких представники Міністерства освіти і науки України матимуть можливість і бажання долучитися.

9. *Міждержавний рівень* управління освітнім партнерством передбачає що його ініціаторами є держава Україна (наприклад, Міністерство освіти і науки України) та одна, дві або кілька інших держав світу (їх міністерства освіти). На міждержавному рівні управління освітнім партнерством зазвичай здійснюються організація і координування, ресурсне забезпечення співпраці суб'єктів освітньої діяльності. Найпоширеніші завдання співробітництва на цьому рівні пов'язані з цілеспрямованим пошуком, осмисленням, створенням умов для імплементації успішного зарубіжного досвіду освітньої діяльності.

10. Управління освітнім партнерством на *міжнародному рівні* передбачає організацію співпраці українських і зарубіжних (у т. ч. міжнародних) державних і недержавних організацій освітньої сфери. Основні завдання співробітництва тотожні тим, що традиційні для його міждержавного рівня.

Зауважимо, що хоча престижність, вагомість і перспективність державного, міждержавного й міжнародного рівнів освітнього партнерства не викликають жодних сумнівів, окремому вчителю або групі вчителів, закладу загальної середньої освіти (як найчисленнішим суб'єктам освітнього партнерства) доцільно розпочинати цей процес не на них. Адже переважна більшість освітніх проблем і цілей можуть реалізуватися за допомогою механізмів освітнього партнерства на рівні вчителя, школи, громади.

Переходити на вищий рівень організації й управління освітнім партнерством доцільно, коли напрацьовано механізми й одержано успішні результати на попередньому, коли це стає об'єктивно необхідним. Так, окремий вчитель, успішний в освітньому партнерстві, може об'єднати довкола

себе групу інших учителів. Ця група може ініціювати й спрямовувати активність закладу загальної середньої освіти. Позитивний приклад закладу може стимулювати розвиток освітнього партнерства у школах певної територіальній громаді або області. Тривала співпраця в таких межах може зумовити потребу в забезпеченні формальнішої організаційної структури освітнього партнерства, тобто у створенні відповідної місцевої громадської організації. Успішна діяльність місцевої громадської організації забезпечуватиме її перетворення на всеукраїнську. Зрештою, установа названою вище організацією міжнародних зв'язків, її тісна й продуктивна співпраця із зарубіжними партнерами дадуть їй змогу перетворитися на міжнародну організацію. Таке зростання гарантуватиме необхідність, практичну спрямованість і продуктивність діяльності організації, її життєздатність. Натомість, якщо організація освітнього партнерства розпочнеться відразу з державного або міжнародного рівнів, то життєздатність таких проектів потрібно буде доводити часом і результатами.

Однак недооцінювати значення і потенціал міждержавного й міжнародного рівнів освітнього партнерства також не варто. Ми згодні з С. О. Сисоевою, що участь здобувачів вищої освіти за освітніми спеціальностями, викладачів і учителів, молодих науковців у «міжнародних програмах навчання» і стажування, «підвищення їх мобільності», «є невід'ємною частиною програм нової європейської політики сусідства та партнерства» [34, с. 145], тобто позитивний ефект міждержавного й міжнародного освітнього партнерства поширюватиметься не лише на систему освіти, а й на політичні, економічні, культурні відносини між Україною та іншими державами. Варто також погодитися з іншим істотним зауваженням, зробленим ученою, що такій співпраці перешкоджають дві причини, а саме: «недостатній рівень володіння іноземними мовами» у багатьох вітчизняних студентів, викладачів і вчителів, науковців, а також «брак коштів для підтримки програм навчання за кордоном» [34, с. 145].

3.3. Учитель і учень: головні освітні партнери

Досягнення партнерської взаємодії між учительством і учнівством є ключовим завданням організації ефективної системи освітнього партнерства школи. Значущість реалізації цього завдання зростатиме пропорційно автономізації закладу загальної середньої освіти, забезпечення академічної свободи вчителя, посилення впливу освітніх і соціальних результатів освітньої діяльності школи на соціально-економічні й соціокультурні процеси в її територіальній громаді.

Партнерські стосунки вчителя і учнів – це складне освітнє явище, а також явище освітнього партнерства, дослідження якого неможливе без визначення і вивчення його аспектів, а саме: філософського, освітнього, соціального, правового, психологічного.

Філософський аспект партнерства вчителя й учня пов'язаний з гуманістичними філософськими ідеями людино- і дитиноцентризму. Освітнє партнерство, партнерські відносини вчительства й учнівства ґрунтуються на ідеях про цінність людського життя, людської особистості, людської гідності, людського спілкування, пізнання й діяльності тощо; ці ідеї спрямовують людину до пізнання світу, інших людей і самопізнання, до розвитку й саморозвитку, до реалізації своїх прав та здібностей, до поваги до прав і гідності інших людей. Здобувач освіти, співпраця з яким здійснюється на засадах педагогіки партнерства усвідомлює свою людську гідність, цінність свого життя, відповідальність за свій розвиток, значущість пізнання й освіти. Однак шлях освітнього партнерства – це шлях від окремого до загального, від людського до загальнолюдського, від інтересів окремої людини до інтересів суспільства, досягнення гармонії між ними. Норми освітнього партнерства, за влучним визначенням В. В. Ільїна, «скеровують індивідуальні інтереси до універсальних переваг» [57, с. 39]. Значущість партнерських стосунків здобувача освіти з учителем та іншими учнями полягає в тому, що одночасно з усвідомленням власної гідності він починає усвідомлювати гідність учителя й інших учнів; поцінувавши власне життя, розуміє цінність життя іншої людини.

Партнерство учителя і учнів утворює між ними «нерівну рівність». З одного боку, це люди різного віку, з різним життєвим досвідом і різним рівнем освіти; це учасники освітнього процесу з різними правами й обов'язками. На вчителя, як на дорослу, повнолітню особу, покладено значно більші юридичні обов'язки, правову й моральну відповідальність за організацію та здійснення освітнього процесу, його перебіг і результа-

ти, за життя та здоров'я учнів. З іншого боку, і вчителі, і учні рівні у своїй людській гідності, наділені однаковими фундаментальними людськими правами, насамперед на розвиток своєї особистості, на розкриття і реалізацію свого особистісного потенціалу, на здобуття освіти. Зрештою, учитель і учні є суб'єктами спільної діяльності й спілкування, зумовлених їхньою участю в освітньому процесі.

Освітній аспект партнерства вчительства й учнівства полягає в зростанні суб'єктності учнів як учасників освітнього процесу, що варто розглядати як один із його важливих результатів. Так, саме вчительство несе відповідальність за якісну організацію та здійснення освітнього процесу, за його результати, за належну організацію діяльності учнівства. Учитель здобув необхідну для цього професійну підготовку, практичний досвід, відповідні обов'язки прописано в його трудовому договорі. Однак сучасний освітній процес передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, результативність і ефективність якої залежать як від учителів, так і від учнів. У посібнику «Взаємодія в школі: 6 прикладів змін через партнерство» для Нової української школи наведено основні принципи педагогіки партнерства, котрі визначають взаємодію вчителя й учнів у сучасній школі («дитиноцентризм, тобто орієнтація на потреби учня/учениці»; «поважати особистість іншої людини; доброзичливо й позитивно ставитися до інших; довіряти одне одному; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподіляти лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); працювати за принципами соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» [7, с. 7]. Таким чином, в освітньому процесі мусить відбуватися поступове делегування певної частини відповідальності за нього від вчительства до учнівства. І йдеться зовсім не про те, що «учнівство керуватиме учителем і школою», «учнівство втілюватиме в освітньому процесі свої забаганки, руйнуватиме його». Ні, освітній процес у закладі загальної середньої освіти має відбуватися згідно з чинним українським законодавством, на основі державних освітніх стандартів. Однак уже в межах наявного правового поля здобувач освіти може розбудовувати власну освітню траєкторію, брати участь у визначенні завдань освітнього процесу (наприклад, завдань своєї самоосвітньої діяльності), змісту освіти (обирати зміст допрофільної підготовки й профільного навчання), впливати на вибір організаційних форм, методів і засобів навчання і виховання, про що йтиметься нижче. І брати на себе частину відповідальності за реалі-

зацію власного рішення. Усе викладене є проявами суб'єктності учня, яка народжується й зростає в партнерській взаємодії з учителем у ході реалізації цілей і змісту освітнього процесу, прийняття цінностей та досягнення смислів, котрі постають у ньому. Зрозуміло, завдання учительства полягає у сприянні становленню, усіякій підтримці й плеканні такої суб'єктності учнівства.

Психологічний (соціально-психологічний) аспект партнерства учителя і учнів віддзеркалює їхню мотивацію, цілі, інтереси та мотиви, які спрямовують ці партнерські освітні стосунки, особливості спілкування, ролі учасників тощо. Партнерство вчительства й учнівства розглядається дослідниками-психологами як «гарант продуктивних стосунків» між ними, «один зі способів вирішення проблем, а також психологічний показник рівня особистісного і професійного зростання людини», «важлива умова соціалізації» та «індивідуалізації суб'єкта діяльності» [58, с. 59].

Правовий аспект освітнього партнерства вчителів і учнів визначає правове поле цієї взаємодії, права, обов'язки й відповідальність сторін.

Варто наголосити, що партнерство між учителями і учнями регулюється не лише правовими нормами, а й цілим комплексом принципів і норм загальнолюдської культури, до яких «можна зарахувати свободу слова, співпрацю, захист прав людини, визнання права на помилку, відмову від насильства» [57, с. 39].

Соціальний аспект освітнього партнерства вчителів і учнів відображає також вплив цієї взаємодії на соціальні процеси у школі, сім'ї, територіальній громаді. Партнерство з учителем в освітньому процесі – це важливий тренінг конструктивної соціальної активності учня, сходинка до формування його громадянської позиції, відповідального ставлення до власного життя, до життя своєї сім'ї, територіальної громади, держави, усього людства. Відсутність партнерства між учителем і учнем – це не лише освітня, а й соціальна проблема. Такий стан справ свідчить або про авторитарний стиль педагогічної діяльності вчителя, за якого учень «підпорядковується» вимогам учителя і школи, не набуває суб'єктності в освітньому процесі, або про існування конфлікту між учителем (школою) і учнем. У першому випадку школа ризикує виховати пасивну, безвідповідальну особистість, яка весь час очікуватиме від суспільства, що їй обов'язково вкажуть ціль і забезпечать засобами її досягнення. У другому активність особистості, яка звикла протиставляти себе шкільному колективу, може набути асоціального або антисоціального характеру.

Причини, що не дають змоги вчителю встановити партнерські стосунки з учнями, досить різноманітні. Це надмірне захоплення вчителя реалізацією навчальної функції освітнього процесу, «предметоцентричність», «знанняцентричність», «урокоцентричність», котрі заважають побачити виховний і розвивальний потенціал освітньої взаємодії, виховувати людину і громадянина. Це мимовільне або довільне наслідування «вчителєцентричним» традиціям минулого, за яких учень повністю підпорядкований учителеві, панує «одностороння авторитарна комунікація «учитель – учень» [20, с. 107]. Це недостатній рівень психологічної, соціально-психологічної і правової підготовки педагогічного працівника, погане володіння ним сучасними освітніми технологіями (насамперед виховними і соціально-педагогічними). Це хронічна втома, психологічне виснаження вчителя.

Брак партнерської взаємодії між учителем і учнями призводить до негативних освітніх та соціальних наслідків. Про негативні соціальні наслідки вже йшлося вище, тому зосередимося на визначенні освітніх, котрі негативно впливають на навчання здобувачів освіти і діяльності школи. Передусім це несформована мотивація навчання, а точніше *відсутність власної мотивації* (стійких інтересів і мотивів учіння), яка замінюється зовнішнім стимулюванням із боку вчителів і батьків. Авторитарний стиль педагогічного спілкування вчителя й учня не заохочує останнього до пошуку власних смислів навчальної діяльності, до формування власних освітніх інтересів та мотивів, до привласнення, інтеріоризації освітніх цілей, які транслюють вчитель і школа. І зазвичай негативне стимулювання (загроза покарання, наприклад, поганою оцінкою) не може наблизити ці цілі до здобувача освіти.

Досвід партнерської взаємодії в освітньому процесі формує в особистості важливі вміння та навички (будувати конструктивний діалог з іншими людьми, коректно й аргументовано повідомляти й обстоювати власну точку зору, шукати компроміс, виробляти спільну позицію, ухвалювати спільні рішення, домовлятися, загалом – працювати в команді [59, с. 74]). Тому ще однією вагомою проблемою здобувачів загальної середньої освіти, взаємодія яких із учителями не ґрунтувалася на засадах педагогіки партнерства, не забезпечила набуття відповідного досвіду, може стати їхня неспроможність у майбутньому «налагоджувати ефективну комунікацію в партнерській взаємодії» [52, с. 203]. До того ж окремі випускники можуть засвоювати й відтворювати авторитарний стиль спілкування в процесах своєї подальшої освітньої і професійної взаємодії.

Результати проведеного аналізу літературних джерел дають змогу сформулювати гіпотезу, що здобувачі повної загальної середньої освіти, котрі систематично й успішно брали участь у заходах освітнього партнерства школи, є підготовленішими до умов подальшого навчання в закладах вищої освіти, до вимог ринку праці [3; 18–20; 56: 58 та ін.]. Вони більш схильні виявляти самостійність мислення й креативність, не бояться відповідальності, краще застосовують свої знання на практиці, вміють працювати в команді. І, навпаки, для здобувачів освіти, котрі не мають досвіду освітнього партнерства, більш характерні «шаблонність і лінійність мислення, слабка мотивація», «домінування теоретичної підготовки», «недостатність необхідних навичок практичного використання отриманих знань» [18, с. 33].

Відсутність партнерської співпраці між учителем і учнями зокрема, несформованість системи освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти загалом посилюють небезпеку виникнення в школі негативних освітніх, соціальних і соціально-психологічних явищ, серед яких можна виокремити недостатній рівень якості освітніх послуг і незадовільні освітні результати здобувачів освіти, булінг та інші правопорушення, конфлікти серед учасників освітнього процесу, порушення зв'язків школи із сім'ями учнів і громадою тощо.

Заради справедливості зауважимо, що далеко не всі проблеми закладу загальної середньої освіти, не всі негаразди, що трапляються в освітньому процесі в школі, зумовлені або прямо пов'язані зі станом партнерських стосунків учителя й учня. Наприклад, це економічні, соціальні, соціокультурні та екологічні проблеми нашого суспільства в цілому, котрі позначаються на життєдіяльності конкретних територіальних громад; рівень мотивації педагогічних колективів шкіл, можливості фінансування й стан матеріально-технічної бази закладів загальної середньої освіти тощо. Однак недостатній рівень партнерства вчителя й учнів, неефективна стратегія освітнього партнерства школи позбавляють заклад освіти потужного інструменту попередження цих проблем, ускладнюють, а іноді унеможливають їх вирішення.

Партнерство вчительства й учнівства може суттєво посприяти досягненню низки важливих освітніх і соціальних цілей, а саме:

- якнайефективнішій реалізації освітнього процесу, забезпеченню належного рівня якості повної загальної середньої освіти, створенню комфортного освітнього середовища школи;

- уможливленню спільного пошуку учителем і учнем оптимального змісту освіти та ефективних освітніх засобів реалізації освітніх цілей, досягненню освітніх результатів, передбачених директивними документами у сфері повної загальної середньої освіти; йдеться про активне, цілеспрямоване та цілевідповідне, але посилене залучення учнівства до добору елементів навчального матеріалу до уроку (теми, розділу) відповідно до навчальної програми, визначення варіативного складника змісту освітньої програми закладу загальної середньої освіти (розподілу навчальних годин на поглиблене вивчення предметів (інтегрованих курсів), вибору курсів допрофільної підготовки й профільних навчальних предметів (інтегрованих курсів), до вибору оптимальних організаційних форм навчання і виховання, засобів навчання тощо; за наявності матеріально-технічних умов учні можуть не лише вибирати, а й брати участь у розробленні певних засобів навчання (засобів унаочнення, програмного забезпечення тощо);
- створенню умов для оптимального особистісного й соціального розвитку здобувачів повної загальної середньої освіти (розвиток творчого мислення, самостійності, відповідальності, формування вміння налагоджувати партнерські, взаємовигідні стосунки з іншими людьми, розв'язувати проблеми, ухвалювати спільні рішення, працювати в команді тощо);
- попередженню й згладжуванню соціально-психологічних проблем у стосунках учительства й учнівства, котрі можуть зумовлюватися віковими відмінностями учасників освітнього процесу («конфлікт поколінь»).

Партнерська взаємодія, співпраця здобувачів освіти і педагогічних працівників, інших учасників освітнього процесу – це «альфа і омега» освітнього партнерства сучасного закладу загальної середньої освіти. На цій співпраці система освітнього партнерства школи має ґрунтуватися, виходячи з її інтересів розвиватися та реалізовуватися.

Партнерська взаємодія вчительства і учнівства полегшує й доцільно спрямовує співпрацю педагогічних працівників із ще однією важливою групою суб'єктів освітнього партнерства й учасників освітнього процесу – батьками (сім'ями) учнів.

3.4. Об'єкти, цілі й завдання освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти

Об'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти – це сукупність явищ і процесів, зокрема складників системи загальної середньої освіти, стосовно яких таке партнерство здійснюється, на котрі спрямовується пізнавальна й практична (перетворювальна) діяльність його суб'єктів.

Зауважимо, що сучасна практика освітнього партнерства показує досить обережне ставлення суб'єктів до вибору об'єкта співпраці. Як правило, суб'єкти освітнього партнерства формулюють його як умови освітньої діяльності, умови діяльності закладу загальної середньої освіти. Якщо йдеться про *кадрові умови*, то передбачається або організація підвищення кваліфікації вчителів, або залучення до заходів партнерства певних фахівців з інших сфер суспільної практики. Забезпечення *науково-методичних умов* пов'язують зі співпрацею з науковими установами, закладами вищої освіти щодо розроблення та/або впровадження науково-методичного забезпечення освітньої діяльності. *Методичні умови* партнерства окреслюють, якщо прагнуть упровадити конкретну інноваційну освітню розробку (методику або технологію). Створення *фінансових умов* передбачає залучення школою спонсорської чи благодійної допомоги. *Матеріально-технічні умови* передбачають облаштування приміщень, отримання технічних засобів навчання, забезпечення транспортом, використання ресурсних можливостей партнерів тощо. *Інформаційні умови* охоплюють поширення інформаційних повідомлень про освітню діяльність та її результати. *Соціально-педагогічні умови* пов'язані із соціалізацією учасників освітнього процесу, соціальним вихованням здобувачів освіти, педагогізацією їхнього соціального середовища. *Психологічні й соціально-психологічні умови* охоплюють психологічну культуру та культуру спілкування учасників освітнього процесу, соціально-психологічну атмосферу в закладі загальної середньої освіти. За бажанням цей перелік умов освітньої діяльності, створення або оптимізація яких розглядається як об'єкт освітнього партнерства, можна розширювати й продовжувати.

Окремий випадок освітнього партнерства зазвичай спрямовується на забезпечення відразу кількох умов, одна з яких є головною (як правило, відтворюється в назві проєктів, договорів, меморандумів про партнерство), а інші – супідрядними або супутніми їй.

Варто наголосити, що уявлення освітян про забезпечення оптимальних умов освітньої діяльності як пріоритетний об'єкт освітнього партнерства утворилося в період економічної кризи 90-х років ХХ ст., як наслідок її негативного впливу на систему освіти загалом та систему закладів

загальної середньої освіти зокрема. Тоді, за катастрофічного дефіциту фінансування освітньої галузі, успішне здійснення освітнього процесу й нормальне функціонування закладу загальної середньої освіти безпосередньо залежали від здатності його адміністрації та педагогічного колективу встановлювати необхідні партнерські зв'язки, залучати потрібні ресурси з інших галузей. Однак обставини змінюються. Тому певний егоцентризм окремих суб'єктів освітньої діяльності щодо організації та здійснення освітнього партнерства (позиція «Суспільство, інші суспільні інституції завинили школі») відштовхує від участі в цьому процесі багатьох його потенційних учасників з інших сфер суспільної практики. Адже вони також спроможні зайняти подібну позицію («Суспільство, інші суспільні інституції завинили митцям, ученим, медикам, соціальним працівникам, правоохоронцям, державним службовцям, підприємцям та ін.»). Таким чином, *поступ освітнього партнерства передбачатиме перенесення його об'єктів зі створення умов освітньої діяльності на процес її розвитку, на зростання впливу освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти на розвиток людини і громадянина, громади, суспільства й держави.* Вагомі перспективи розвитку освітнього партнерства в майбутньому пов'язуються нами з таким його об'єктом, як розвиток системи загальної середньої освіти в цілому.

Розглядаючи об'єкти освітнього партнерства, необхідно також зазначити, що всі вони поділятимуться за характером діяльності суб'єктів або на *об'єкти дослідження* (якщо партнерське співробітництво обмежується пізнавальною діяльністю), або на *об'єкти перетворення* (якщо передбачається провадження перетворювальної діяльності). Суспільна місія освітнього партнерства змушуватиме до превалювання об'єктів другого різновиду, що, однак, не виключатиме можливості існування й перших.

Крім того, об'єкти освітнього партнерства можна розподілити за сферами суспільного життя, суспільної практики, до яких воно тяжіє, на котрі спрямовано, а саме:

- *соціальні* (посильна участь учасників освітнього процесу в закладах системи загальної середньої освіти в діяльності партнерів щодо попередження/вирішення соціальних проблем, проектах соціального розвитку тощо);
- *соціально-педагогічні* (порушується питання підвищення соціально-педагогічного, соціально-виховного потенціалу суспільства, громади, соціальної групи тощо, вирішення соціально-педагогічних проблем засобами загальної середньої освіти, в освітньому процесі в школі);

- *психолого-педагогічні та соціально-психологічні* (пошук шляхів розв'язання типових конфліктів, підвищення психологічної культури, розкриття, розвиток і реалізація особистісного потенціалу учасників освітнього процесу та інших осіб, обдарованості людини тощо);
- *освітньо-економічні* (організація профорієнтації, встановлення зв'язків із виробництвом, залучення школою необхідної матеріально-технічної бази, фінансування закладів загальної середньої освіти тощо);
- *освітньо-методичні* (реалізація академічної свободи вчителя (суб'єкта освітньої діяльності, підвищення його кваліфікації, розвиток педагогічного колективу тощо);
- *власне освітні* (конструювання варіативного складника змісту загальної середньої освіти, оновлення методів і засобів, упровадження новітніх організаційних форм тощо).

Варто зазначити, що цей перелік можна доповнити.

Виокремлення важливих об'єктів освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти доцільно розпочати з результатів вивчення нормативно-правової бази, що регулює її діяльність і розвиток.

Відповідно до Закону України «Про освіту» метою освіти в Україні є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [42].

Спираючись на подане правове визначення мети освіти, можна вирізнити найголовніші об'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти, а саме:

- «підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [42];
- процес всебічного розвитку особистості, що бере участь в освітньому процесі (який передбачає її інтелектуальний, творчий, моральний поступ тощо);
- забезпечення оптимальних умов соціалізації учасників освітнього процесу, засвоєння ними важливих суспільних цінностей і моделей поведінки в суспільстві;

- громадянське виховання здобувачів загальної середньої освіти, засвоєння ними цінностей і правових механізмів демократії;
- сприяння виявленню, розвитку й реалізації потенціалу талановитих здобувачів загальної середньої освіти;
- збереження здоров'я здобувачів загальної середньої освіти та інших учасників освітнього процесу, що включає формування здорового способу життя та безпечного довкілля);
- формування ключових, предметних і міжпредметних компетентностей здобувачів освіти, необхідних для нормального розвитку та успішної самореалізації людини, що передбачає відповідну практичну діяльність, набуття ними потрібного життєвого та соціального досвіду;
- реалізація і подальший розвиток сформованих компетентностей у процесі посиленої участі в «діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу» [42].

Ще одним правовим документом, положення якого дають змогу виокремити найважливіші об'єкти освітнього партнерства в контексті актуальних змін у системі загальної середньої освіти, є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [44]. У документі закріплено основні напрями «проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти», а саме: «ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; децентралізація та ефективно управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків; створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення

регулярного підвезення до шкіл» [44]. Підкреслимо, що масштабність і продуктивність освітнього партнерства у сучасній вітчизняній системі загальної середньої освіти, безперечно, залежатимуть від успішної реалізації освітньої реформи. Значення освітнього партнерства зростатиме в разі досягнення реальних якісних змін у структурі й функціонуванні системи загальної середньої освіти, пов'язаних із автономізацією школи, академічною свободою вчителя, запровадженням принципів дитиноцентризму й педагогіки партнерства, удосконаленням освітнього процесу тощо. Однак освітнє партнерство – це не лише наслідок ефективного реформування загальної середньої освіти. Водночас воно є одним із потужних чинників накопичення критично важливої маси кількісних та якісних позитивних змін цієї системи, тобто процесу її реформування. На жаль, теперішній стан його застосування в цьому процесі ще далекий від ідеального, що й зумовлює актуальність і практичне значення дослідження освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти.

Серед найважливіших об'єктів освітнього партнерства в контексті реформування системи загальної середньої освіти можна виділити:

- співпрацю щодо прогнозування й конструювання змісту загальної середньої освіти (здійснюється з ученими, роботодавцями, підприємцями, представниками органів влади й місцевого самоврядування, професійних і громадських організацій та ін.), а саме: визначення нових і перегляд компонентного складу ustalених ключових компетентностей у контексті оновлення державних стандартів загальної середньої освіти; прогнозування й розроблення варіативного складника змісту загальної середньої освіти (на рівні області, громади, закладу загальної середньої освіти); створення авторських освітніх програм, навчальних програм спеціальних курсів, курсів за вибором тощо;
- розроблення й реалізацію теоретичних положень, створення й запровадження методичних розробок із теорії освітнього партнерства, спрямованих на забезпечення організаційних і педагогічних умов «співпраці учня, вчителя і батьків» [44], практичну реалізацію принципу педагогіки партнерства в освітньому процесі;
- створення інформаційних, правових, організаційних, методичних, матеріально-технічних, фінансових можливостей для реалізації академічної свободи, особистісних (наприклад, творчих) і професійних інтересів учителя, а також «підвищенню рівня його оплати праці» [44] за рахунок фінансової допомоги від партнерів, завдяки яким посилюватиметься мотивація освітньої діяльності вчителя;

- формування умов для професійного зростання вчителів (педагогічних працівників) завдяки застосуванню інформаційних, кадрових, виробничих (матеріально-технічних), фінансових можливостей партнерів, залученню вчителів до процесу співробітництва, одним з очікуваних результатів котрого стануть здобуття ними нових знань, оволодіння новими методиками й технологіями освітньої діяльності, набуття вмінь і навичок, практичного досвіду. Зазначимо, що виокремлення такого самостійного об'єкта освітнього партнерства (або завдання щодо іншого його об'єкта) – це спроба досягти якнайвищого рівня результативності цього процесу, оскільки вчитель зможе застосувати їх у роботі з десятками, сотнями учнів. Однак складність і затратність реалізації цього завдання, вимоги до якості необхідного для нього науково-методичного й навчально-методичного забезпечення зростають пропорційно очікуваним результатам;
- вивчення й реалізацію освітніх (навчальних, виховних, у фізичному, інтелектуальному, моральному й соціальному розвитку тощо) потреб учнів, які складно визначити й реалізувати в межах закладу загальної середньої освіти або лише зусиллями його вчителів, тільки за рахунок бюджетного фінансування (цільове, змістове й технологічне наповнення процесу реалізації принципу дитиноцентризму);
- визначення, організацію й здійснення виховних справ, виконання яких неможливе (недоцільне) без залучення партнерів з інших сфер суспільного життя;
- «створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків» [44];
- розвиток організаційної структури школи відповідно до «нового змісту освіти», набуття учнями «ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості» [44];
- залучення ресурсів і досвіду, потрібних для «децентралізації та ефективного управління загальною середньою освітою», забезпечення «реальної автономії школи» [44] (ідеться передусім про навчання й стажування адміністрації і педагогічних працівників шкіл, створення управлінських механізмів, отримання інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційної техніки для створення інформатизованої системи управління закладом загальної середньої освіти, освітнім процесом у ньому);

- вироблення й впровадження організаційних механізмів, забезпечення контролю за «справедливим розподілом публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти» [44].

Як бачимо, напрями освітньої реформи, передбачені Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, можуть розглядатись як важливі об'єкти освітнього партнерства в цій сфері.

Зауважимо, що *науково-технічні досягнення, зумовлений ними суспільний прогрес ще неодноразово змушуватимуть українське суспільство й владу до реформування системи загальної середньої освіти зокрема й системи освіти загалом. А процес модернізації їх стане практично перманентним уже в найближчому майбутньому.* Більше того, чим успішніше відбуватиметься перманентна модернізація, тим менш різкими й болючими будуть подальші реформи. Тому виокремлені вище об'єкти освітнього партнерства, хоч і пов'язані з теперішніми змінами у вітчизняній системі освіти, не втрачатимуть актуальності в найближчому й віддаленому майбутньому.

Як зазначено вище, найзагальнішим об'єктом освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти є створення сприятливих умов для розвитку цієї системи, що передбачає когерентний поступ у співробітництві за науково-методичним (новітні наукові розробки, освітні інновації), правовим (створення законопроектів, проєктів підзаконних нормативно-правових актів різної юридичної сили), інституційним, управлінським і кадровим, змістовим, організаційно-методичним та іншими її складниками. Однак розгляд такого масштабного об'єкта стає можливим лише на державному рівні управління освітнім партнерством у системі загальної середньої освіти. Крім того, цілком справедливим і необхідним є існування менш масштабних об'єктів освітнього партнерства у названій системі, котрі можуть досліджуватися й перетворюватися за нижчими рівнями управління цим партнерством, аж до рівня окремого вчителя.

Результати аналізу наукових літературних джерел [1; 7; 14; 15; 18; 22; 28; 32 та ін.] і освітньої практики дають нам змогу виділити й обґрунтувати такі основні *об'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти:*

- *розвиток суб'єктів освітньої діяльності* в цій системі, зокрема процес інноваційного розвитку закладів загальної середньої освіти різних форм власності, професійний розвиток і реалізація академічної свободи вчителя;

- *забезпечення реалізації освітніх потреб і розвитку учасників освітнього процесу* (здобувачів загальної середньої освіти, їхніх сімей), а також соціальних груп, громад; вирішення їх соціальних проблем освітніми засобами за участю суб'єктів освітньої діяльності;
- *управління загальною середньою освітою* (від самоменеджменту вчителя, управління закладом загальної середньої освіти до формування державної політики у сфері освіти); одним із важливих найконкретніших об'єктів освітнього партнерства за цим напрямом є створення умов (правових, науково-методичних, кадрових, управлінських, фінансових, матеріально-технічних, інформаційних, соціально-психологічних тощо) для наповнення реальним змістом автономії закладу загальної середньої освіти;
- *освітній процес* (процес виховання, навчання й розвитку здобувачів загальної середньої освіти);
- *конструювання змісту освіти* (передусім ідеться про варіативний компонент змісту загальної середньої освіти, а також про розроблення авторських освітніх і навчальних програм тощо);
- *удосконалення організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу*, упровадження сучасних освітніх технологій, методів та засобів навчання, новітніх форм організації навчання і виховання;
- *розвиток інформаційно-освітнього середовища закладу системи загальної середньої освіти*, що передбачає забезпечення школи інформаційною технікою й ліцензійним програмним забезпеченням (сучасними інформаційними технологіями), підготовку учасників освітнього процесу до застосування їх в освітній діяльності;
- *позабюджетне фінансування закладу системи загальної середньої освіти та контроль за розподілом бюджетних і позабюджетних коштів*;
- *методична (науково-методична) робота* в закладах системи загальної середньої освіти, *підвищення кваліфікації педагогічних працівників* (учителів) тощо.

Група відносно споріднених об'єктів освітнього партнерства утворює його сферу.

Метою освітнього партнерства у загальній середній освіті є співпраця суб'єктів освітньої діяльності з іншими юридичними та фізичними особами щодо реалізації різноманітних освітніх цілей і завдань шляхом створення оптимальних умов організації та провадження освітньої діяль-

ності, освітнього процесу у відповідних закладах освіти, участі у вирішенні суспільних проблем.

Ефективне освітнє партнерство має забезпечувати реалізацію таких семи головних цілей:

- допомагати суб'єктам освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти, зокрема школі, підтримувати взаємовигідний і продуктивний зв'язок з іншими важливими суспільними інститутами, громадою, соціальним середовищем;
- посилювати сприяти розв'язанню суспільних проблем (економічних, соціальних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних, соціокультурних, правових тощо), розвитку громади й суспільства, людському розвитку;
- допомагати розвивати вітчизняну систему загальної середньої освіти завдяки створенню сприятливих умов для розвитку суб'єктів освітньої діяльності в цій системі, зокрема закладу загальної середньої освіти, його педагогічного колективу;
- сприяти подальшій демократизації управління системою загальної середньої освіти, розвитку механізмів державно-громадського управління нею, формуванню вчителів, керівників шкіл і працівників органів управління загальною середньою освітою нових професійних компетентностей;
- забезпечувати позабюджетне фінансування закладів системи загальної середньої освіти, сприяти прозорому й справедливому розподілу бюджетних і позабюджетних коштів, які вони отримують;
- забезпечувати підвищення якості загальної середньої освіти, освіченості випускників шкіл шляхом створення сприятливих умов для оптимізації освітнього процесу, конструювання й упровадження сучасного змісту освіти, застосування новітніх освітніх технологій, розвитку інформаційно-освітнього середовища закладів системи загальної середньої освіти;
- створювати умови для здійснення освітніх ініціатив, освітніх інновацій, запропонованих учителями й педагогічними колективами закладів загальної середньої освіти; сприяти реалізації їх автономності, академічної свободи вчителів.

Доцільно також розглянути цілі освітнього партнерства, запропоновані іншими дослідниками. Так, Д. О. Ільницький визначає цілі розвитку науково-освітнього державно-приватного партнерства, а саме: «підвищення

пропозиції освітніх послуг, доступності освіти, ефективності менеджменту, удосконалення якості освіти та підзвітності, аутсорсинг окремих функцій» закладу освіти [19, с. 136].

Отже, процес визначення та обґрунтування об'єкта, мети та завдань освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти є вирішальним для його оптимальної організації й успішного здійснення. Можна також сформулювати найважливішу проблему, що необхідно постає перед суб'єктами освітнього партнерства в ході визначення його об'єкта: обрати освітні чи соціальні пріоритети співпраці? Остаточну відповідь на це запитання зможуть дати лише суб'єкти освітньої діяльності, перед якими воно обов'язково постане. Однак доцільно висловити дві важливі зауваги.

По-перше, чим специфічніший освітній об'єкт (точніше об'єкт із предметного поля загальної середньої освіти) буде обрано для освітнього партнерства, тим меншим буде інтерес до нього з боку позаосвітніх партнерів, котрі, як правило, мало обізнані на педагогічній термінології, не вмотивовані на вирішення актуальних, але специфічних проблем теорії і практики загальної середньої освіти. Отже, якщо участь цих партнерів є необхідною (а це зазвичай так; інакше втрачаються і сенс освітнього партнерства, і можливість залучення ресурсів партнерів для досягнення важливих освітніх цілей), постає інтелектуальне завдання пошуку привабливішого для них формулювання об'єкта співпраці. Так, формулювання об'єкта освітнього партнерства «Процес профільної підготовки майбутніх здобувачів ІТ-професій у ліцеї» стане цікавішим для керівника ІТ-компанії, ніж «Процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів профільної середньої освіти». Однак для людини, обізнаної в теорії і практиці освітньої діяльності, добре зрозумілі відмінності між ними, додаткові складнощі й завдання, породжені вибором першого об'єкта. Так само об'єкт «Процес формування психологічної культури підлітків у громаді» привабливіший для представників місцевого самоврядування, ніж «Зміст і методи навчання основ психології здобувачів базової середньої освіти». Проте вибір першого об'єкта також накладатиме на освітян, котрі його зроблять, додаткові зобов'язання.

По-друге, чим ширшим і «соціальнішим» стане формулювання об'єкта освітнього партнерства, чим більше воно задовольнятиме позаосвітніх партнерів, тим менше такий об'єкт буде пов'язаний із проблематикою загальної середньої освіти й відповідатиме завданням самих суб'єктів освітньої діяльності. Отже, постане питання про необхідність для них такого освітнього партнерства.

3.5. Процес освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти

Грунтовне дослідження освітнього партнерства в закладах системи загальної середньої освіти обов'язково передбачає вивчення цього об'єкта в динаміці, тобто визначення й обґрунтування його процесуальних характеристик. Варто виокремити етапи освітнього партнерства, з'ясувати послідовність їх реалізації (тобто його алгоритм), розкрити й обґрунтувати зміст кожного з них, указати особливості здійснення цього процесу за різними рівнями управління освітнім партнерством у закладах загальної середньої освіти.

Варто відразу зазначити, що *змістове наповнення процесу освітнього партнерства у системі загальної середньої освіти матиме варіативний характер*. Перелік і послідовність етапів залежатимуть від кількох обставин, які доцільно окреслити, а саме:

- від *конкретного поєднання суб'єктів*, між якими здійснюється освітнє партнерство (закономірно, що чим більше суб'єктів, чим ширші повноваження й суспільна значущість кожного з них, тим складніше погоджувати їхню участь і координувати взаємодію в процесі освітнього партнерства (наприклад, постає проблема правового й кадрового забезпечення цієї взаємодії); отже, процес освітнього партнерства ускладнюватиметься через залучення до нього додаткових процедур та операцій і навіть етапів);
- від *рівня управління процесом освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти* (закономірно, що організація заходів освітнього партнерства на міжнародному (міждержавному), державному, регіональному рівнях є значно складнішою, ніж, наприклад, на рівні окремого педагогічного працівника або закладу освіти);
- від *об'єкта освітнього партнерства*, тобто об'єкта в системі загальної середньої освіти, який суб'єкти прагнуть спільними зусиллями дослідити, створити, перетворити (оптимізувати), подолати (складність освітнього об'єкта може зумовити необхідність вирішення під час партнерської співпраці цілого комплексу проблем (правових, фінансових, кадрових, організаційних, інформаційних тощо), що позначиться на конструктивних і змістових особливостях процесу освітнього партнерства);
- від *цілей освітнього партнерства* (реалізація стратегічних цілей передбачатиме тривале партнерство, якому притаманний склад-

ніший алгоритм, повторення двох-трьох і більше циклів; натомість тактичне партнерство (задля розв'язання локального завдання) обмежуватиметься окремим заходом (заходами).

Інваріантна структура процесу освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти передбачає щонайменше чотири етапи, а саме: підготовки; цілепокладання та планування; здійснення; оцінювання та коригування. Розкриємо зміст кожного з цих етапів.

Етап *підготовки* передбачає визначення загальноосвітнім партнером (як правило, учителями, учнями та їхніми батьками) об'єкта й мети співробітництва, переліку потенційних партнерів. Якщо пропозиція про співробітництво надається загальноосвітньому партнеру іншою фізичною або/та юридичною особою (особами), то суб'єкт розглядає її відповідність цілям і завданням своєї освітньої діяльності. Варто зауважити, що доцільніше не відкидати пропозиції, що не стосуються безпосередньо завдань освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти (інша сторона має власні інтереси, може зовсім не знатися на цій сфері), а намагатися наповнити їх змістом, дотичним до неї. Тобто знайти в пропозиції потенційного партнера спільні інтереси та завдання. Результатом цього етапу є лист (або усне звернення) з пропозицією про освітнє партнерство (позитивна відповідь на отриманий лист (усне звернення) від потенційного партнера (партнерів). У листі (усному зверненні) доречно сформулювати загальний задум і стисло вказати головні очікувані результати співробітництва, а також інших юридичних або/та фізичних осіб, котрих бажано долучити до співпраці.

Якщо потенційні партнери дійшли згоди щодо визначення об'єкта, мети та найважливіших цілей співробітництва, доцільності залучення й орієнтовного переліку інших партнерів, то можна стверджувати про початок етапу *цілепокладання та планування* освітнього партнерства.

На жаль, сторони не завжди приділяють цьому етапу належну увагу, за що в подальшому розплачуються низькою ефективністю партнерської взаємодії, непорозуміннями, конфліктами, втратою інтересу як до окремого випадку, так і до освітнього партнерства загалом. Попередити настання такого негативного сценарію розвитку подій можна шляхом встановлення, погодження й правового закріплення головних цілей співпраці (цілепокладання), чіткого визначення її завдань на кожен рік, погодження й затвердження переліку найважливіших заходів, строків їх проведення, відповідальних за них осіб, необхідних ресурсів (планування). Якщо сто-

рони покладатимуться лише на спільне бачення загального задуму й очікуваних результатів співпраці, вироблене на підготовчому етапі, погоджуватимуть її заходи безпосередньо перед їх здійсненням, то виникнення непорозумінь і організаційних проблем стає вірогідним. Крім того, слід вказати на значущість детальної поінформованості кожного з інших партнерів, які долучаються до співпраці задля здійснення її окремих заходів (надання інформаційної підтримки, приміщення, технічних засобів тощо). Залучення їх до цілепокладання й планування партнерства – найкращий спосіб уникнути організаційних труднощів, а також дати їм змогу відчутися своєю значущістю і необхідністю для його успішного здійснення.

Таким чином, етап цілепокладання та планування забезпечує визначеність, передбачуваність освітнього партнерства для всіх учасників цього процесу. У ході здійснення вказаного етапу доцільно дотримуватися такої послідовності процедур: 1) формулювання й погодження цілей; 2) деталізація цілей у завданнях; 3) установлення послідовності реалізації завдань; 4) визначення та погодження часових меж (строків або термінів) виконання завдань; 5) виділення й погодження відповідальних осіб (учасників, які безпосередньо виконуватимуть завдання); 6) визначення необхідних ресурсів; 7) окреслення очікуваних результатів і (за потреби) механізмів контролю й оцінювання їх; 8) написання плану або проєкту освітнього партнерства (договору про партнерство); 9) схвалення плану або проєкту освітнього партнерства (договору) його сторонами.

Не буде зайвим зауважити, що договір про освітнє партнерство може мати одну з трьох форм, передбачених правовими нормами, а саме:

- *усну*, котру доцільно застосовувати, якщо серед учасників переважають фізичні особи, впевнені в повному порозумінні, співпраця яких не стосується фінансових або матеріально-технічних ресурсів, не накладає на сторони особливих обов'язків і відповідальності (наприклад, за життя і здоров'я здобувачів загальної середньої освіти). Така форма договору має як суттєві переваги, так і недоліки. Безумовною перевагою є економія часу на його складання і підписання. Однак у цієї переваги є зворотний бік – всі учасники мають вислухати й почути, обговорити її зміст, а для цього необхідно зустрітися в часі й просторі (хоч би й дистанційно, за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій). Крім того, відсутність документа призведе до непорозумінь, якщо один із учасників забуде про певні умови усної угоди. Зрештою, перспективу доводи-

ти наявність усної угоди у випадку конфлікту між учасниками або юридичної суперечки з іншими особами також не можна назвати прийнятною;

- *письмову*, котра передбачає погодження, складання й затвердження учасниками письмового договору. Як правило, таку форму обирають, якщо йдеться про освітнє партнерство між юридичними особами, якщо загальноосвітнім партнером є заклад загальної середньої освіти в цілому. У письмовому договорі зазвичай зазначають інформацію про партнерів (їхні назви та юридичні адреси), місце й час підписання, предмет, цілі та завдання договору, права й обов'язки його сторін, строк дії, відповідальність за невиконання договору, інші умови. Письмовий договір, підписаний партнерами, стає правовим документом, що засвідчує, регламентує та регулює співробітництво між ними. Письмова форма має як правові, так і комунікаційні й організаційні переваги. Зокрема, наявність письмового документа (і його електронної форми, файлу) дає учасникам змогу пересилати/отримувати його текст, вносити та обговорювати зміни до нього, не прив'язуючись до конкретного часу, обираючи зручну технологію чи програму (за допомогою факсу, електронної пошти або в Messenger, Skype, Telegram, Viber, WhatsApp тощо). Отриманий файл із текстом угоди можна буде зберегти для подальшого використання;
- *письмову з нотаріальним посвідченням / з нотаріальним посвідченням і державною реєстрацією*. В окремих випадках, учасники можуть нотаріально посвідчити свій договір про освітнє партнерство. Законодавство передбачає таку можливість, якщо цього вимагає одна зі сторін, а інша (інші) не заперечують. Як правило, співпраця в межах освітнього партнерства не стосується передачі прав на об'єкти нерухомості або транспортні засоби. Тому укладення письмового договору з нотаріальним посвідченням і державною реєстрацією, необхідне згідно з вимогами законодавства в цьому випадку, не варто розглядати як загальну практику в процесі партнерства. Однак можливість передачі прав на об'єкти власності, вказані вище, уможлиблює застосування такої форми договору. Зауважимо, що такий договір стосуватиметься саме передачі прав на таку власність від одного учасника партнерства до іншого, отже, доповнюватиме договір про освітнє партнерство ширшого змісту.

Обговорення та укладення договору про освітнє партнерство дає змогу перейти до його подальшого етапу, *здійснення*. Цей етап охоплює сукупність заходів і дій учасників партнерства, спрямованих на реалізацію його цілей і завдань за допомогою відповідного інструментарію. Оскільки інструментарій освітнього партнерства (сукупність методів і прийомів, методик, технік, засобів тощо), за допомогою яких здійснюється цей процес, ми детально розглянемо далі, зупинимось на основних змістових характеристиках цього етапу.

Реалізація заходів освітнього партнерства у сфері загальної середньої освіти концентрується довкола відповідного освітнього процесу. Таким чином, в основу партнерської взаємодії покладено освітні (педагогічні) дії та заходи. Однак одночасно з ними можуть здійснюватися інші, такі, що сприяють реалізації освітніх, створюють умови для успішного здобуття загальної середньої освіти, оптимального перебігу освітнього процесу, реалізації прав його учасників. До цих заходів і дій можна віднести інформаційні, просвітницькі, соціальні, соціально-правові, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, культурно-дозвіллеві та ін. Загалом усі названі заходи й дії освітнього партнерства можна поділити на основні та допоміжні. І якщо жодний освітній (педагогічний) захід або дія не розглядатиметься як основний, то постає питання про характер і назву такого партнерства, є воно освітнім або лише соціальним.

Етап *оцінювання та коригування* результатів освітнього партнерства передбачає кілька послідовних процедур, а саме:

- збирання даних, необхідних для встановлення результатів;
- опрацювання цих даних та вимірювання їх за відповідними шкалами (наприклад, їхніх кількісних та якісних показників);
- надання оцінки результатам освітнього партнерства (кількісної та якісної);
- вироблення, згідно з цією оцінкою, рекомендацій про внесення змін до цілей і завдань співпраці, про застосування нових засобів, про повторення певних етапів або дій;
- реалізація цих рекомендацій у процесі співпраці.

Оцінювання перебігу й результатів освітнього партнерства передбачатиме вироблення відповідних критеріїв, створення інструментарію, про які ще йтиметься далі.

Поданий вище алгоритм освітнього партнерства є інваріантним. Тому доцільно конкретизувати його прикладом алгоритму освітнього парт-

нерства для певної однорідної групи суб'єктів освітньої діяльності. На нашу думку, найдоцільніше обрати заклади загальної середньої освіти, оскільки ця група суб'єктів партнерства є однією з найвагоміших; на основі аналізу динаміки співробітництва в цих закладах можна чітко простежити та якнайповніше розкрити зміст етапів названого процесу.

Вивчення наукової літератури й освітньої практики дає нам змогу виокремити етапи освітнього партнерства за ініціативою (за участю) закладу загальної середньої освіти, а саме: концептуальний, підготовки, діагностувальний, прогнозувальний, комунікаційний, проєктувальний, планування, мотивування, організаційний, реалізаційний (здійснення), оцінювальний, коригувальний. Розглянемо кожен із них докладніше.

Відразу зауважимо, що розглядатимемо той випадок освітнього партнерства, коли управління цим процесом локалізовано в закладі загальної середньої освіти, а основними відповідальними виконавцями є учасники освітнього процесу (насамперед представники його адміністрації й педагогічного колективу).

Концептуальний етап передбачатиме виникнення й «кристалізацію» ідеї освітнього партнерства у свідомості представників адміністрації (педагогічного колективу, учнів та/або їхніх батьків). Ці ідеї висловлюватимуться, поширюватимуться й обговорюватимуться завдяки внутрішньошкільним каналам комунікації (обговорення на сайті школи, на засіданнях педагогічної або наглядової ради тощо). Завданням адміністрації закладу загальної середньої освіти є пошук, вивчення, фіксування та критичне осмислення цих ідей, виділення найперспективніших, концептуалізація найкращих із них.

Концепція освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти – це результат реалізації концептуального етапу освітнього партнерства, сукупність зафіксованих узагальнених поглядів членів педагогічного колективу школи, учнів та їхніх батьків на його цілі, завдання, засоби й очікувані результати, а також на можливих партнерів, співробітництво з якими дасть змогу здійснювати цей процес. Концепція може як оформлюватися, так і не оформлюватися у вигляді окремого документа (відповідні цілі й завдання прописуються в перспективному плані, концепції, програмі розвитку школи). Однак її існування у друкованій або електронній формі сприятиме ширшому залученню учасників освітнього процесу (зокрема членів педагогічного колективу) до участі в подальшому обговоренні концептуальних засад, створення проєкту й здійснення процесу освітнього партнерства.

Виникнення такої концепції пов'язане з кількома передумовами. Найважливішою з них є рефлексія вчителів, активних учнів і їхніх батьків із приводу освітнього партнерства. Наголосимо, що така рефлексія неможлива без певного рівня їхньої підготовки до його ініціалізації (участі) в цьому процесі. Іншою, не менш істотною передумовою її утворення є цілеспрямована комунікація між учителями. Концепція освітнього партнерства школи постає, «викристалізовується» у процесі вільного обговорення педагогічними працівниками та іншими учасниками освітнього процесу свого бачення, поглядів, ідей, задумів щодо здійснення цього процесу. Вирішальне значення має також діяльність адміністрації закладу загальної середньої освіти щодо організації обговорення поглядів учасників освітнього процесу, педагогічних працівників на перспективи освітнього партнерства закладу в контексті внутрішньошкільної методичної роботи (наприклад, за допомогою практичного семінару, фокус-групи, «мозкового штурму» тощо).

Зазначимо, що застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційної техніки істотно полегшуватиме створення й оприлюднення концепції освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Адміністрація може розмістити оголошення про розроблення концепції на сайті закладу освіти. У такому оголошенні варто вказати орієнтовну структуру цієї концепції (цілі й завдання, засоби, очікувані результати, можливі освітні та позаосвітні партнери тощо). Оголошення можна зробити доступним лише для зареєстрованих користувачів (представників педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків, представників територіальної громади й науково-педагогічної громадськості, які активно співпрацюють зі школою, та ін.). На сайті закладу освіти можна також забезпечити висловлювання й обговорювання зацікавленими особами пропозицій стосовно вказаних складників концепції освітнього партнерства. Роль адміністрації школи в цьому процесі полягатиме в організації належної модерації та фіксуванні результатів обговорення.

Завдання концептуального етапу можна вважати виконаним тоді, коли адміністрація школи (або група ініціативних учителів) опрацює, зафіксує й узагальнить результати обговорення, сформулює перелік першочергових цілей і завдань освітнього партнерства закладу освіти, можливих засобів досягнення їх, очікуваних результатів, фізичних і юридичних осіб, котрі розглядаються як потенційні партнери.

Зауважимо, що адміністрація і педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти разом з іншими учасниками освітнього проце-

су можуть виробити концептуальне бачення, мати розроблену концепцію освітнього партнерства, активно й успішно здійснювати цей процес. Однак періодичне (раз на один – п'ять років) повернення до концептуального етапу матиме сенс і в цьому випадку. Періодичний аналіз, переосмислення, оновлення концепції освітнього партнерства школи дадуть змогу враховувати в ній новітні суспільні та освітні запити, позитивно впливатимуть на ефективність цього процесу.

Упродовж *етапу підготовки* освітнього партнерства в закладі загальної середньої освіти створюються внутрішні умови, необхідні для досягнення поставлених цілей, деталізації та реалізації концептуальних засад. Постають питання організаційно-управлінського (розпорядження керівництва школи про початок роботи з підготовки або запровадження нових напрямів освітнього партнерства, якими затверджуються відповідальні особи й календарний план роботи), кадрового (виділення і залучення зацікавлених учителів, батьків, представників громади, їх підготовка), ресурсного (приміщення, комп'ютерна техніка і засоби зв'язку тощо) забезпечення освітнього партнерства в межах закладу освіти.

Окремі заклади системи загальної середньої освіти мають величезний досвід освітнього партнерства. Багато закладів освіти брали участь у таких проєктах або заходах. Тому впродовж цього етапу важливо проаналізувати досвід співробітництва, набутий педагогічним колективом такої школи, виокремити й осмислити причини минулих успіхів і невдач. Для реалізації цього завдання доцільно провести практичний семінар за темою «Освітнє партнерство закладу: досвід, здобутки, проблеми, перспективи» в межах методичної (науково-методичної) роботи закладу освіти. Проведення вказаного семінару сприятиме також подальшій координації керівництвом школи (ініціативними педагогічними працівниками, іншими учасниками освітнього процесу) наявних і нових напрямів (цілей, проєктів) освітнього партнерства.

Зауважимо, що ефективна управлінська діяльність адміністрації закладу загальної середньої освіти відіграватиме вирішальну роль у належній підготовці педагогічного колективу школи, залучених учнів та їхніх батьків до здійснення освітнього партнерства. Результати аналізу практики освітнього партнерства закладів загальної середньої освіти показують, що воно не буде продуктивним без відповідної уваги з боку адміністрації школи. Однак така увага має підкріплюватися й спиратися на стійкий інтерес до освітнього партнерства з боку педагогічного колективу, інших учасників освітнього процесу.

Ще одним важливим складником підготовчого етапу є підготовка представників педагогічного колективу (загалом учасників освітнього процесу) до організації та здійснення освітнього партнерства. Її здійснення дає змогу розв'язати кілька завдань: ознайомити учасників із теорією і практикою освітнього партнерства в школі (що матиме велике значення для подальшої участі в ньому молодих учителів, зацікавлених учнів та їхні батьків); «вирівняти» досвід участі в ньому різних учителів; сформувані в них додаткові вміння й навички, необхідність яких зумовлена специфікою нових цілей і напрямів партнерства тощо.

Діагностувальний етап передбачає залучення (розроблення) і застосування діагностувального інструментарію, потрібного для збору інформації про ставлення учасників освітнього процесу до певного об'єкта (групи об'єктів, сфери) освітнього партнерства, готовності їх до здійснення такого співробітництва, на основі якого можна буде зробити висновки про доцільність і складність реалізації можливих цілей. Оскільки участь у процесі освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти має добровільний характер, але вимагає зацікавленого ставлення й тривалих зусиль залучених учасників, витрат їхнього часу й певних матеріальних ресурсів, то адміністрації школи потрібно дуже відповідально поставитися до визначення його можливих об'єктів і цілей. Необхідно досягти відповідності цих об'єктів і цілей партнерства трьом важливим вимогам. По-перше, об'єкт і цілі, котрі визначатимуть процес освітнього партнерства школи, мають бути значущими для його учасників. Варто пересвідчитися, що інтерес до певного об'єкта має досить широке коло учасників освітнього процесу, котрі виявлять бажання брати активну участь у партнерській співпраці. Крім того, учителі, учні та їхні батьки, інші учасники освітнього партнерства не повинні втратити інтерес до нього в ході його здійснення. По-друге, обраний об'єкт, визначені цілі й завдання освітнього партнерства школи мають бути посилюючими для його учасників. Вони повинні бути готовими до нього (або бути спроможними набути відповідної підготовки). По-третє, з одного боку, адміністрація повинна бути переконана в доцільності участі закладу загальної середньої освіти в процесі партнерської співпраці, у важливості й корисності його результатів для розвитку. З іншого боку, вона має бути впевнена в тому, що школа зможе виконати партнерські зобов'язання, має для цього необхідні управлінські, кадрові, матеріально-технічні, інформаційні, методичні ресурси.

Весь описаний вище діагностувальний інструментарій можна поділити на три групи.

По-перше, опитувальники для учасників освітнього процесу, котрі дають можливість виокремити з переліку об'єктів і цілей освітнього партнерства ті, в яких вони зацікавлені найбільше. Названі опитувальники створюються з урахуванням концептуальних ідей щодо освітнього партнерства школи, висловлених учасниками освітнього процесу; вони формуються й застосовуються на самому початку діагностувального етапу. Результатом використання опитувальників має стати виокремлення одного або кількох об'єктів (цілей) освітнього партнерства, котрі викликають найбільший інтерес у закладі загальної середньої освіти, у реалізації яких згодні брати участь найбільша частка опитаних. Зауважимо, що в ході виділення цих об'єктів (цілей) варто враховувати інтереси різних груп учасників освітнього процесу (учителі, учні та їхні батьки). Пріоритетними повинні бути ті об'єкти (цілі), в яких зацікавлена як більшість із опитаних, так і вагома частка кожної з цих груп.

По-друге, тести й опитувальники, які дають змогу оцінити готовність учасників освітнього процесу до здійснення освітнього партнерства відповідно до виокремлених об'єктів (цілей). Такий інструментарій створюється після одержання результатів застосування опитувальників для учасників освітнього процесу щодо виділення пріоритетних об'єктів (цілей) освітнього партнерства. Зауважимо, що доцільно оцінити готовність як тієї групи вчителів, учнів та їхніх батьків, котрі зацікавлені в реалізації визначених цілей освітнього партнерства, так і окремих представників тих із них, хто не висловив такого бажання (для окреслення перспектив залучення їх до співпраці, якщо зацікавлення в ній виникне в цих учасників освітнього процесу пізніше).

По-третє, бланки оцінювання ресурсної бази закладу загальної середньої освіти, методики експертного опитування, за допомогою яких можна оцінити наявність у школі ресурсної бази, необхідної для здійснення освітнього партнерства за виділеними об'єктами (цілями), обґрунтувати доцільність його реалізації з урахуванням актуальних завдань розвитку школи.

Проведене діагностування дає змогу визначити слабкі місця й проблеми, з якими доведеться стикнутися школі в процесі освітнього партнерства, окреслити додаткові завдання, котрі доведеться виконати заради його успішного здійснення. Виділені об'єкти (цілі) допоможуть звузити

коло установ і організацій, що розглядатимуться як можливі учасники освітнього партнерства.

Усі процедури діагностування проводяться лише за наявності згоди учасників освітнього процесу.

Прогнозувальний етап передбачає прогностичне моделювання важливих характеристик процесу освітнього партнерства відповідно до визначених об'єктів (цілей), з урахуванням інформації, одержаної в ході застосування діагностувального інструментарію. Одним із методів, котрий може застосовуватися на цьому етапі, є метод прогнозних сценаріїв. Цей метод передбачає створення щонайменше трьох сценаріїв розвитку процесу освітнього партнерства в майбутньому (оптимістичного, реалістичного, песимістичного). Оптимістичний сценарій дає змогу розглянути розвиток вказаного процесу в умовах позитивного впливу його внутрішніх і зовнішніх чинників. Реалістичний – побачити можливий розвиток цього процесу за умови несприятливого впливу окремих внутрішніх або зовнішніх чинників. Песимістичний сценарій допомагає змоделювати розгортання процесу партнерства в умовах негативних зовнішніх і внутрішніх впливів. Головним завданням, яке необхідно виконати на цьому етапі, є підготовка учасників освітнього партнерства до різних варіантів розвитку цього процесу в майбутньому. Результати цього етапу дають змогу підготуватись як до попередження й подолання негативного впливу, так і до максимально продуктивного використання можливостей, котрі створює сприятливий розвиток подій.

Комунікаційний етап охоплює спілкування уповноважених представників закладу загальної середньої освіти з представниками інших установ і організацій, котрі розглядаються як потенційні освітні й позаосвітні партнери. Комунікація (переговори про освітнє партнерство) може як здійснюватися безпосередньо (відвідання цих установ і організацій представниками школи або запрошення їх представників до школи задля названих переговорів), так і бути опосередкованою сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (спілкування за допомогою електронної пошти, месенджерів тощо). Етап завершується погодженням і підписанням угод про освітнє партнерство.

Проектувальний етап передбачає розроблення й погодження сторонами проекту освітнього партнерства. Обов'язковими складниками такого проекту є обґрунтування актуальності об'єкта освітнього партнерства, система його цілей і завдань, перелік виконавців (учасників реалізації) з визначенням для кожного з них конкретних напрямів та завдань діяль-

ності, перелік і стислий опис послідовних етапів освітнього партнерства зі строками їх здійснення, перелік основних засобів та заходів щодо реалізації проєкту, очікувані результати, механізми контролю й оцінювання реалізації проєкту.

Етап планування забезпечує деталізацію спроектованого процесу освітнього партнерства. Найдоцільніше, на нашу думку, послідовно створювати план реалізації для кожного етапу освітнього партнерства, передбаченого його проєктом. Основою плану є послідовний перелік завдань освітнього партнерства, котрі передбачається виконати впродовж етапу. До кожного завдання плану варто визначити його виконавців, строк виконання, засоби (заходи) виконання, очікувані результати.

Етап мотивування охоплює заходи щодо наснаження учасників освітнього партнерства, які здійснюються керівництвом (уповноваженими особами). Важливим засобом наснаження є інформування учасників про очікувані результати освітнього партнерства, вплив цих результатів на освітній процес, розвиток здобувачів загальної середньої освіти та інших учасників освітнього процесу, поступ громади й суспільства.

Організаційний етап полягає в доведенні до учасників їхніх цілей і завдань, організації заходів освітнього партнерства.

Реалізаційний етап передбачає здійснення комплексу заходів і дій, спрямованих на реалізацію цілей і завдань, закладених проєктом і планами освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Цей етап є одним із найскладніших у процесі освітнього партнерства, оскільки охоплює різноманітні заходи, інструменти, дії, практичні результати.

Оцінювальний етап містить цілеспрямоване вимірювання й надання якісної й кількісної підсумкової оцінки результатів освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Підсумкове оцінювання результатів партнерства здійснюється уповноваженими учасниками освітнього процесу, представниками установ і організацій-партнерів на основі системи критеріїв та показників за допомогою відповідного інструментарію. Головним завданням підсумкового оцінювання є розроблення рекомендацій щодо коригування цілей і змісту цього процесу, його оптимізації в подальшому.

Коригувальний етап повертає педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти, здобувачів освіти та їхніх батьків до визначення, осмислення й переосмислення концептуальних засад освітнього партнерства школи, тобто до його концептуального етапу, коли відбувається повторення циклу етапів партнерства.

3.6. Інструментарій освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти

Одним із важливих складників будь-якої діяльності є її знаряддя, засоби, інструментарій.

Інструментарій освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти – це сукупність методів, прийомів, методик, технік, засобів, способів і процедур тощо, за допомогою яких здійснюється цей процес. Підкреслимо, що більша частина цього інструментарію запозичена з інших наук та сфер суспільної практики; таким чином, він є дуже неоднорідним за походженням, а також за призначенням. Як правило, кожен суб'єкт освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти напруцьовує власний арсенал методів і засобів, за допомогою яких здійснює цей процес. Отже, конкретний перелік таких методів і засобів, що реалізується окремими суб'єктами, залежить від їхнього досвіду освітнього партнерства, цілей і завдань, заходів і дій, котрі вони здійснювали в цьому процесі.

Можна виокремити *загальний інструментарій освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти*, тобто ті його методи та засоби, що застосовуються практично в усіх випадках співробітництва в названій системі, та *спеціальний інструментарій*, що залучається (створюється) для розв'язання специфічних завдань у конкретних випадках партнерства, тому є характерним для арсеналу засобів лише його окремих суб'єктів.

Класифікація інструментарію освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти може здійснюватися щонайменше за двома основами, а саме: *за походженням* і *за етапами застосування*.

Класифікація інструментарію освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти *за походженням* передбачає виокремлення великих груп його інструментів (методик, методів, засобів тощо) відповідно до наук про людину й суспільство, сфер суспільної практики, з яких вони запозичені. Вагомим запозиченням інструментарію, необхідного для здійснення освітнього партнерства, можна пояснити як специфікою самої діяльності щодо організації та здійснення освітнього партнерства, так і загальними інтеграційними тенденціями в сучасній науці, освіті, інших сферах суспільної практики. Так, на думку В. В. Ільїна, «і в міждисциплінарних, і дисциплінарних взаємодіях можна виявити трансляцію засобів і методів з однієї галузі знання в іншу» [50, с. 43]. Таким чином, *за походженням*

інструментарію вирізняємо загальнонауковий, управлінський, прогностичний, правовий, освітньо-педагогічний (у т. ч. соціально-педагогічний), соціологічний, психологічний, інформаційний та інший інструментарій освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти.

До *загальнонаукового інструментарію* освітнього партнерства можна віднести методи аналізу й синтезу, порівняння, класифікації і систематизації, узагальнення, абстрагування й конкретизації, індукції та дедукції, моделювання тощо. Ці методи застосовуються на всіх етапах процесу освітнього партнерства, оскільки це методи пізнання, котрі ґрунтуються на розумових (мисленневих, логічних) операціях, мисленні людини, в якому відображається й перетворюється інформація [45, с. 270–274] про цей процес, про дії людини в ньому.

Аналіз – це метод пізнання, за допомогою якого можна «поділити предмет на частини», виокремити його властивості, складники, зв'язки між ними [67, с. 81]. За допомогою аналізу можна виділити проблеми освітнього партнерства, актуальні для певного суб'єкта освітньої діяльності, окреслити його потенційних учасників, визначити цілі та завдання, шляхи співпраці тощо.

Синтез тісно пов'язаний з аналізом, однак передбачає протилежну аналізу розумову операцію «з'єднання окремих частин предмета в єдине ціле» [67, с. 81]. Синтез застосовується для узгодження переліку цілей і завдань, етапів конкретного випадку освітнього партнерства, арсеналу його засобів тощо.

В. М. Шейко й Н. М. Кушнарєнко вирізняють кілька рівнів пізнання певного об'єкта, проникнення в його сутність, котрі визначаються видом аналітико-синтетичної діяльності суб'єкта пізнання [67, с. 81], можуть бути застосовані щодо пізнання об'єкта освітнього партнерства.

На рівні поверхового ознайомлення з об'єктом освітнього партнерства використовується прямий (емпіричний) аналіз і синтез, котрі передбачають «виділення окремих частин об'єкта, виявлення його властивостей, найпростіші вимірювання, безпосередню фіксацію даних» [67, с. 81]. Як правило, такий різновид аналізу-синтезу характерний для перших етапів освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Наприклад, для опрацювання емпіричних даних, одержаних під час опитування учасників освітнього процесу на предмет виділення (обґрунтування) актуальних об'єктів і напрямів освітнього партнерства закладу освіти.

На рівні вивчення сутності об'єкта освітнього партнерства застосовуються зворотні (елементарно-теоретичний) аналіз і синтез, котрі «базу-

ються на теоретичних міркуваннях, тобто припущеннях і причинно-наслідкових зв'язках різноманітних явищ» [67, с. 81]. Такий вид аналізу-синтезу дає змогу концептуалізувати бачення процесу освітнього партнерства, спрогнозувати його важливі характеристики, тобто перейти до формулювання цілей співробітництва (образів бажаного майбутнього), передбачення засобів і способів досягнення їх, виокремлення можливих учасників співпраці.

Зрештою, на рівні глибокого проникнення в сутність об'єкта освітнього партнерства застосовуються структурно-генетичний аналіз і синтез, за допомогою яких відбувається «виділення в складному явищі таких елементів, таких ланцюгів, які є центральними, головними, що вирішальним чином впливають на всі інші сторони об'єкта» [67, с. 81]. Структурно-генетичний аналіз і синтез необхідні в процесі проектування (розроблення проекту), оцінювання результатів і коригування процесу освітнього партнерства.

Порівняння – це метод пізнання, котрий передбачає «установлення подібності або відмінності предметів та явищ дійсності, а також знаходження загального між ними; об'єкт можна також порівнювати з певним еталоном (тобто вимірювати)» [67, с. 77]. У ході підготовки до освітнього партнерства можуть порівнюватися його різні напрями, об'єкти, цілі, засоби, потенційні партнери (для встановлення оптимальних або найперспективніших); під час оцінювання відбувається порівняння одержаних проміжних або кінцевих результатів співпраці з визначеними критеріями й показниками.

Метод *систематизації* передбачає упорядкування певної сукупності елементів за відповідними ознаками. Прикладом систематизації в ході освітнього партнерства є визначення його завдань, заходів, засобів (інструментарію) у проекті співробітництва, розподіл і впорядкування цих складників згідно з етапами процесу партнерства.

Узагальнення передбачає виокремлення загальних ознак і властивостей. Прикладом узагальнення в процесі освітнього партнерства може бути виділення його тенденцій, вироблення узагальненої якісної оцінки результатів тощо.

Метод *абстрагування* полягає в «уявному відході від несуттєвих властивостей, зв'язків, відношень предметів і в одночасному виділенні, фіксуванні однієї чи декількох найважливіших рис, які особливо цікавлять» [67, с. 80]. Абстрагування може застосовуватися в ході виокремлення уста-

нов і організацій, потенційних учасників освітнього партнерства. Як їхні суттєві ознаки розглядатимуться щонайменше дві, а саме: по-перше, відповідність ресурсного потенціалу (функціонального призначення) об'єкта цілям освітнього партнерства, що проєктується; по-друге, потенційна налаштованість керівництва й колективів брати в ньому певну участь. Інші ознаки, котрі можуть бути суттєвими для самих установ і організацій, як-от форма власності, підпорядкування, прибутковість тощо, зазвичай розглядатимуться як несуттєві.

Конкретизація є дією, протилежною абстрагуванню; вона полягає в уточненні, деталізації характеристик об'єкта, виокремленні його менш загальних, тобто часткових, певних властивостей, завдяки вивченню яких стає можливим побачити багатоаспектність і складність його реального існування, розмаїтість зв'язків з іншими об'єктами, середовищем. Прикладом застосування цього інструмента в процесі освітнього партнерства є уточнення вимог до його можливих учасників відповідно до визначеного об'єкта співпраці, її цілей і завдань, деталізація втілення проєкту освітнього партнерства в його планах тощо.

Індукція і *дедукція* є «протилежними методами пізнання» [67, с. 80], передбачають певний перебіг міркувань суб'єкта щодо досліджуваного об'єкта. Метод *індукції* полягає в «переході від часткового до загального, коли на підставі знання про частину предметів класу робиться висновок стосовно класу в цілому» [67, с. 80]. Застосування методу *дедукції* дає змогу зробити «висновок щодо якогось елементу множини на підставі знання загальних властивостей всієї множини», «використовувати загальні наукові положення в ході дослідження конкретних явищ» [14, с. 80].

Моделювання допомагає досліджувати «процеси і явища, що не піддаються безпосередньому вивченню, виявляти їхні суттєві ознаки за допомогою моделі (концептуальної, вербальної, математичної, графічної, фізичної тощо)» [67, с. 80]. В основу концепції, прогнозних сценаріїв, проєкту, алгоритму, кошторису, планів заходів та низки інших управлінських і методичних документів суб'єктів освітнього партнерства покладено відповідні моделі. Тобто успішність розроблення вказаних документів залежить від володіння цими суб'єктами методикою моделювання, вміння створювати різноманітні ідеальні моделі.

Важливим методом, застосовуваним у процесі освітнього партнерства, є *спостереження*. Спостереження – це «систематичне цілеспрямоване вивчення об'єкта», котре «дає змогу отримати первинну інформацію

про нього у вигляді сукупності емпіричних тверджень» [67, с. 77]. У процесі освітнього партнерства спостереження може здійснюватися за його об'єктом, за розвитком учасників, змінами в закладі загальної середньої освіти, громади тощо.

Соціологічний інструментарій освітнього партнерства охоплює методи спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ю), фокус групу, метод експертної оцінки, методи аналізу документів (наприклад, контент-аналіз).

Управлінський інструментарій освітнього партнерства відіграє важливу роль і має вагоме значення, оскільки дає змогу забезпечити цілеспрямованість, керованість і контрольованість цього процесу, застосовується на всіх його етапах. Є. М. Хриков, виходячи зі змісту управлінської діяльності, вирізняв і обґрунтував чотири групи методів управління закладом освіти, а саме: «методи одержання інформації, необхідної для управління закладом, методи розроблення управлінських рішень, методи доведення управлінських рішень до виконавців, організаційно-методичні методи» [64, с. 213–261]. Наведену класифікацію методів управління закладом освіти можна взяти за основу під час розроблення концепції й класифікації управлінського інструментарію освітнього партнерства в загальній середній освіті. Ми погоджуємося з доцільністю застосування змісту управлінської діяльності як основи класифікації управлінського інструментарію освітнього партнерства, але вважаємо за необхідне уточнити назви груп та виокремити п'яту групу такого інструментарію. Ці зміни зумовлені як розвитком теорії управління освітою, так і практичним утіленням ідей державно-громадського управління у сфері освіти, автономізації школи, а також специфікою освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти як об'єкта управління. Отже, ми виокремлюємо п'ять груп управлінських інструментів освітнього партнерства, а саме: інструментарій отримання інформації, необхідної для управління освітнім партнерством; інструментарій розроблення й обговорення управлінських рішень; інструментарій інформування про ухвалені рішення та мотивування учасників; організаційний інструментарій; інструментарій самоменеджменту учасників освітнього партнерства.

Інструментарій отримання інформації, необхідної для управління освітнім партнерством [64, с. 230–275], охоплює кілька методів, а саме: спостереження, бесіди, вивчення документації закладу освіти, вивчення продуктів діяльності вчителів або здобувачів освіти, тестування, публікаційний, екстраполяції, експертної оцінки, моделювання.

Інструментарій розроблення й обговорення управлінських рішень [64, с. 276–313] включає методи експертної оцінки, критеріально-матричний, дискусії, мозкового штурму, проектування і планування, укладання угод, підготовки розпоряджень і наказів, розроблення пам'яток і положень, організації нарад тощо.

До *інструментарію інформування про ухвалені рішення та мотивування учасників* можна віднести методи доведення до виконавців рішень директора та колегіальних органів управління закладом загальної середньої освіти, ознайомлення членів колективу з перспективним і поточним плануванням, прохання [64, с. 314–330], змагання, заохочення.

Організаційний інструментарій [64, с. 331–361] охоплює три підгрупи методів: 1) методи організації в закладі освіти масових наукових, методичних і практичних заходів, присвячених проблематиці освітнього партнерства в загальній середній освіті, теоретичній підготовці учасників до його здійснення, обговоренню (виробленню) концептуальних ідей щодо освітнього партнерства, а саме: організації педагогічних рад, конференцій і виставок, лекцій (у т. ч. дистанційних, за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій); 2) методи групової роботи, спрямовані на поглиблення теоретичної підготовки учасників освітнього партнерства, формування в них практичних умінь і навичок, розроблення документів, пов'язаних зі здійсненням такого партнерства, а саме: організація засідань структурних підрозділів закладу загальної середньої освіти, нарад, семінарів, освітніх занять для вчителів, учнів і батьків, котрі братимуть безпосередню участь у процесі освітнього партнерства, творчих груп учасників освітнього процесу тощо; 3) методи індивідуальної роботи з учасниками освітнього процесу, які беруть безпосередню участь у виконанні завдань освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти, а саме: бесіда, інструктаж, організація наставництва, організація самоосвітньої діяльності тощо.

Інструментарій самоменеджменту учасників освітнього партнерства включає техніки раціонального планування робочого часу й часу відпочинку працівника, самонаказ, самопідбадьорювання, самонавіювання, самоосвітні методики тощо.

Прогностичний інструментарій освітнього партнерства дає змогу передбачити його загальні тенденції, визначити перспективи, побачити варіанти перебігу й можливі результати певного випадку такої співпраці в контексті розвитку суспільства і його освітньої сфери. Урахування про-

гнозів і рекомендацій, вироблених у ході застосування прогностичного інструментарію, сприяє ухваленню оптимальних управлінських рішень, завдяки чому можна якнайповніше використати можливості, вчасно запобігти або подолати вплив несприятливих внутрішніх чи зовнішніх чинників. До прогностичного інструментарію освітнього партнерства можна віднести систему прогнозування, методи, методики й прийоми прогнозування, спеціальні інформаційно-технологічні та інформаційно-технічні засоби. Створення й застосування такої системи прогнозування на сучасному етапі розвитку освітнього партнерства посилені лише центральним або місцевим (регіональним) державним органам управління освітою. Тобто така система застосовуватиметься на державному й регіональному рівнях управління освітнім партнерством у системі загальної середньої освіти. Утім, результати проведених нами досліджень [61; 62] дають підстави сподіватися на поступовий розвиток теорії й практики освітньо-педагогічного прогнозування, забезпечення закладів освіти необхідним прогностичним інструментарієм.

До конкретних методів прогнозування, котрі можуть використовуватися в процесі ухвалення рішень на різних ієрархічних рівнях управління процесом освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти, можемо віднести кілька, а саме методи: прогновної екстраполяції, публікаційний метод прогнозування, індивідуальної і колективної експертної оцінки, дельфійський, побудови прогнозного сценарію тощо.

Правовий інструментарій освітнього партнерства охоплює способи правового регулювання суспільних відносин: імперативний, диспозитивний, метод обмежень, метод заохочень, метод автономії та рівності сторін, метод субординації [27].

Освітньо-педагогічний (у т. ч. соціально-педагогічний) інструментарій освітнього партнерства охоплює масив освітніх технологій, методів і прийомів, засобів, організаційних форм навчання та виховання.

У складі *освітньо-педагогічного інструментарію* освітнього партнерства можна виокремити його окрему підгрупу, *соціально-педагогічний інструментарій*. Ці методи, способи й засоби застосовуються, як правило, у ході реалізаційного етапу освітнього партнерства для «стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості» різних учасників освітнього процесу, «конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої соціально-педагогічної ситуації чи розв'язання соціально-педагогічних проблем», що виникають в окремих учасників освітнього процесу, у закладі загальної

середньої освіти, у територіальній громаді [55, с. 129]. Серед соціально-педагогічних інструментів освітнього партнерства можна вирізнити метод «рівний-рівному», котрий характеризують як «засіб передачі достовірної, соціально значущої інформації в процесі неформального або особливим чином організованого спілкування в соціальній групі людей, рівних за якоюсь певною ознакою (вік, інтереси, цінності, потреби, проблеми тощо) [55, с. 124]), соціально-педагогічне консультування, соціально-педагогічний тренінг тощо.

Психологічний інструментарій освітнього партнерства охоплює психодіагностувальні методики, необхідні для визначення спроможності учасників освітнього процесу брати участь у певних його заходах (тести, опитувальники, соціометрія).

Інформаційний інструментарій освітнього партнерства охоплює сучасні інформаційно-комунікаційні технології, застосунки, інформаційно-комп'ютерну техніку.

Окремим важливим складником інструментарію освітнього партнерства є *інструменти його інформаційного забезпечення*. Вони пов'язані з інформаційно-комунікаційними засобами освітнього партнерства, зазвичай реалізуються за їхньою допомогою (канали інформації), однак виникли та запозичені зі сфери зв'язків із громадськістю (public relations). Тому ці інструменти можна охарактеризувати як засоби й способи конструювання (структурування) і подання інформаційних повідомлень, котрі передаватимуться, в т. ч., за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. До основних завдань, виконання яких забезпечується за допомогою цих інструментів [49, с. 176], можна віднести інформування про концептуальні ідеї, проекти, плани й заходи освітнього партнерства як потенційних учасників, так і широкої громадськості, формування позитивної громадської думки про таку діяльність і суб'єктів освітньої діяльності (наприклад, заклад загальної середньої освіти), котрі її провадять, пошук ресурсів і активізація прихильників, необхідні для успішного розв'язання проблем, що можуть виникати в процесі здійснення співпраці. Т. В. Семигіна виокремила низку інструментів інформаційного забезпечення, котрі можна застосовувати «як для впливу на зовнішнє середовище, так і для внутрішнього користування», а саме: «конференції та прес-конференції; брифінги; загальні збори працівників програми чи проекту, неформальні зустрічі (на які можуть бути запрошені журналісти); дискусії, круглі столи з актуальних проблем; письмові комунікації (прес-релізи, брошури,

буклети); усна комунікація (через семінари, особисті зустрічі); комунікація через засоби масової інформації (теле- та радіопроеграми, відеокліпи та рекламні ролики); використання інших засобів комунікації (листки, Інтернет, телефон тощо)» [49, с. 180–181].

За етапами застосування інструментарію освітнього партнерства можна виокремити кілька класифікацій. Найважливішою з них є класифікація, розроблена відповідно до чотирьох інваріантних етапів процесу освітнього партнерства, а саме: підготовки, цілепокладання та планування, здійснення, оцінювання та коригування. За цією класифікацією можна виділити інструментарії: підготовки освітнього партнерства, цілепокладання та планування, здійснення освітнього партнерства, оцінювання результатів та коригування проекту (програми) освітнього партнерства.

Інші класифікації інструментарію освітнього партнерства, розроблені відповідно до етапів його застосування, залежатимуть від рівня управління цим процесом (як зазначалося, кожен такий рівень (від рівня вчителя до міжнародного) матиме свою послідовність етапів).

Розглянемо класифікацію інструментарію освітнього партнерства за етапами його застосування, котру можна розробити за рівнем закладу загальної середньої освіти. Нагадаємо, що алгоритм освітнього партнерства за рівнем закладу загальної середньої освіти складається з дванадцяти послідовних етапів, а саме: концептуального, підготовки, діагностувального, прогностувального, комунікаційного, проектувального, планування, мотивування, організаційного, реалізаційного (здійснення), оцінювального, коригувального. Таким чином, кожен із виокремлених вище етапів матиме свій перелік інструментів, необхідних для його здійснення (тобто методів, прийомів технік, засобів тощо).

3.7. Результати освітнього партнерства та їх оцінювання

Освітнє партнерство є цілеспрямованою діяльністю, суб'єкти якої зацікавлені в досягненні (одержанні) її результатів. Ці результати зазвичай заздалегідь обговорюються учасниками конкретного випадку співпраці, закріплюються в усних або письмових угодах, деталізуються в проєкті, програмах, планах співробітництва.

Про очікувані результати освітнього партнерства свідчать його цілі й завдання, тобто образи бажаних майбутніх результатів цієї діяльності, яких її учасники прагнуть досягти. Переважна більшість цілей і завдань освітнього партнерства спрямовуються на освітній процес (ми вже вказали вище, що створення умов, необхідних для оптимізації освітнього процесу, є пріоритетним об'єктом партнерства).

Варто зазначити, що крім конкретних очікуваних результатів, окреслених і більшою або меншою мірою деталізованих угодами й програмами освітнього партнерства, ефективна партнерська взаємодія зумовлює ширший перелік позитивних наслідків. Сукупність цих наслідків можна розглядати як *надмету освітнього партнерства*. Справедливо стверджувати, що їх досягнення свідчить про значну загальну продуктивність і ефективність певного випадку освітнього партнерства, його успішну організацію і здійснення. Розглянемо вказані наслідки детальніше.

По-перше, це єднання учасників освітнього процесу, залучених до заходів і дій освітнього партнерства. Не таємниця, що спільна продуктивна й успішна діяльність єднає людей, сприяє встановленню взаєморозуміння, визначенню (набуттю) спільних очікувань і цінностей, цілей, формуванню спільних ідеалів, інтересів.

По-друге, виникає додатковий стимул для продуктивної співпраці різних ланок у межах одного закладу загальної середньої освіти, адже певний успішний проєкт освітнього партнерства може поєднати учасників освітнього процесу в початковій школі, у гімназії і ліцею. Не таємниця, що кожна ланка закладу загальної середньої освіти має специфічні освітні завдання, потреби, проблеми. Академічна чи професійна профілізація ліцейних класів виконуватиме важливу місію, але може посилювати таку організаційну диференціацію педагогічного й учнівського колективів. Це певною мірою може негативно позначитися на спілкуванні, соціальній і освітній взаємодії між учителями й учнями гімназичних та ліцейних класів. Тому, на нашу думку, проєкти освітнього партнерства, котрі охоплюють всі ланки школи, мають розглядатись як пріоритетні на рівні закладу

загальної середньої освіти, хоча, необхідно визнати, вони є одними з найскладніших щодо організації і здійснення.

По-третє, у ході освітнього партнерства забезпечуються умови для взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти з іншими суспільними інститутами, громадою, соціальним середовищем. Школа, інші суб'єкти освітньої діяльності в галузі загальної середньої освіти одержують можливість відіграти важливу соціальну роль, підтвердити своє суспільне значення, брати посильну, але результативну участь у вирішенні різноманітних суспільних проблем (економічних, соціальних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних, соціокультурних, правових тощо). Участь суб'єктів освітньої діяльності в процесах розвитку громади й суспільства, людського розвитку забезпечує досягнення соціальних, соціально-економічних, соціокультурних, соціально-педагогічних та інших важливих результатів освітнього партнерства, котрі матимуть стратегічний, тривалий характер.

Важливим, але складним для вимірювання й надання кількісної оцінки загальним результатом освітнього партнерства є розвиток вітчизняної системи загальної середньої освіти. Простіше виміряти й оцінити розвиток суб'єктів освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти, що відбувається завдяки їхній участі в процесі освітнього партнерства. Тобто розвиток певного закладу загальної середньої освіти, його педагогічного колективу, окремого вчителя, завдяки яким відбувається перехід кількості в якість, створюють сприятливі умови для розвитку всієї системи загальної середньої освіти під впливом сукупності окремих випадків освітнього партнерства. Укотре зауважимо, що вимірювання цих результатів, надання їм адекватної оцінки вимагають створення спеціального інструментарію оцінювання, що під силу не кожному суб'єкту освітньої діяльності.

Істотним результатом освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти повинні також стати подальша демократизація управління закладами цієї системи, розвиток механізмів державно-громадського управління ними.

Загально визнаним результатом успішного здійснення освітнього партнерства є створення (одержання) ресурсів, необхідних для оптимальної організації освітньої діяльності, розвитку закладів освіти, інших її суб'єктів. Одним з найважливіших із цих ресурсів є фінансовий, тобто позабюджетне фінансування закладів системи загальної середньої освіти. Варто наголосити, що ефективність цього ресурсу безпосередньо залежить від

іншого важливого результату освітнього партнерства суб'єктів освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти, котрий має проєктуватися й забезпечуватися в процесі співпраці, від прозорого й справедливого розподілу бюджетних і позабюджетних коштів, які ці суб'єкти отримують під час неї.

Іншим важливим результатом освітнього партнерства має стати підвищення рівня якості загальної середньої освіти, рівня освіченості випускників шкіл шляхом створення сприятливих умов для оптимізації освітнього процесу, конструювання й впровадження сучасного змісту освіти, застосування новітніх освітніх технологій, розвитку інформаційно-освітнього середовища закладів системи загальної середньої освіти.

Успішне здійснення процесу освітнього партнерства супроводжуватиметься формуванням в учителів, керівників шкіл і працівників органів управління загальною середньою освітою нових професійних компетентностей, серед яких варто виокремити компетентність освітнього партнерства.

Не можна оминати ще один важливий результат процесу освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти. Воно має створювати умови для реалізації освітніх ініціатив, освітніх інновацій, запропонованих учителями й педагогічними колективами закладів загальної середньої освіти; сприяти реалізації автономності цих закладів, академічної свободи вчителів. Зауважимо, що забезпечення такого результату допоможе активному залученню вчителів до заходів освітнього партнерства.

Результативність і ефективність процесу освітнього партнерства залежатимуть від належної організації контролю й оцінювання цієї діяльності. А належна організація контролю й оцінювання перебігу й результатів освітнього партнерства залежать від комплексу організаційно-методичних умов. Однією з найважливіших із цих умов є розроблення надійних критеріїв і показників оцінювання проміжних та кінцевих результатів освітнього партнерства.

Зрозуміло, конкретний перелік критеріїв оцінювання перебігу й результатів процесу освітнього партнерства, факторно-критеріальна модель такого оцінювання будуть залежати від реального випадку співробітництва. Більше того, оскільки оцінювання результатів освітнього партнерства буде пов'язане з отриманням певної інформації від (про) його учасників, певних персональних даних, то доцільно узгодити й зафіксувати ці критерії і показники (критеріальну картку) в проєкті (письмовій угоді) співпраці.

До основних загальних критеріїв оцінювання освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти можна віднести кілька, а саме: ефективності, інформаційний, соціально-результативний, освітньо-результативний, технологічний. Розглянемо їх детальніше.

Інформаційний критерій включає показники, котрі дають змогу оцінити рівень інформованості суспільства про окремих випадок освітнього партнерства. До таких показників можна віднести *інформаційну забезпеченість, системність і методичність, масштабність та продуктивність інформування* про певний випадок (проект) освітнього партнерства. *Показник інформаційної забезпеченості* дає змогу оцінити, наскільки концепцією, угодою, проектом, програмою, планом освітнього партнерства (в цілому і за кожним із його етапів) передбачено інформувати про його перебіг та результати учасників освітнього процесу, громаду й суспільство; наскільки процес інформування продумано й деталізовано в цих документах, наскільки в них передбачено створення його методичних і матеріально-технічних умов. *Показник системності* дає змогу оцінити розподіл завдань і заходів інформування за етапами освітнього партнерства, урахування зв'язків між ними у відповідних документах. *Показник методичності* показує деталізованість методичного забезпечення інформування (його методів, засобів), їх відповідність поставленим завданням. *Показник масштабності* показує рівні, за якими відбувається інформування суспільства про процес освітнього партнерства (лише безпосередній його учасники, всі учасники освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, громада, регіон, Україна, країни Європи тощо); рівень поширення (місцевий, регіональний, державний, міжнародний) і обсяг інформаційних матеріалів (кількість публікацій у друкованих засобах масової інформації, програм на телебаченні й радіо, матеріалів в Інтернеті (у т. ч. на сайті закладу освіти, сайтах партнерів), тираж надрукованих буклетів і брошур тощо). *Показник продуктивності інформування* дає змогу оцінити, наскільки вдало поширювалася інформація про освітнє партнерство (кількість поінформованих осіб, рівень їхньої задоволеності формою подання та якістю отриманої інформації, вплив її на ставлення поінформованих осіб до процесу освітнього партнерства, кількість поінформованих осіб, котрі залучилися до участі в заходах освітнього партнерства, зростання позитивного іміджу організацій – учасників освітнього партнерства тощо).

Соціально-результативний критерій передбачає вплив певного випадку (заходів) освітнього партнерства на вирішення певних соціальних

проблем, досягнення конкретних соціальних цілей. Можна виокремити такі показники цього критерію, як інформування учасників партнерства й громадськості про певні соціальні проблеми або соціальні цілі, створення належних умов або визначення (розроблення) ефективних засобів розв'язання цих проблем (досягнення цілей), реалізацію завдань на шляху до вирішення цих проблем (досягнення цілей), розв'язання цих проблем або досягнення цілей (як правило, якщо йдеться про життєдіяльність класу, школи, громади).

Освітньо-результативний критерій дає змогу оцінити освітні результати партнерства, тобто рівень реалізації його освітніх цілей і завдань, позитивного впливу на освітній процес (успішність вивчення певного предмета, курсу, теми; розвиток академічних здібностей, інформаційно-освітнього середовища тощо).

Критерій ефективності передбачає співвіднесення одержаних результатів освітнього партнерства з ресурсами, витраченими на досягнення їх (часовими, управлінськими, кадровими, матеріально-технічними, фінансовими тощо).

Ресурсний критерій дає змогу оцінити розвиток ресурсної бази загальноосвітнього партнера (наприклад, закладу загальної середньої освіти), котрий відбувається в процесі освітнього партнерства. Фактично, якщо йдеться про ресурси, які залишаються в суб'єкта освітньої діяльності після завершення проєкту (угоди) освітнього партнерства, то можна говорити про створення умов освітньої діяльності у процесі партнерства. До основних ресурсів, які суб'єкт освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти може одержати в ході освітнього партнерства, варто віднести: інформаційні (створення інформаційної бази для організації подальшої співпраці, налагодження інформаційних зв'язків з установами й організаціями, забезпечення позитивного іміджу закладу освіти тощо); кадрові (залучення або підготовка й перепідготовка необхідних кадрів); фінансові (отримане позабюджетне фінансування); технологічні (залучені й упроваджені новітні інформаційні та освітні технології, методики, техніки); матеріально-технічні (одержана інформаційна техніка й матеріальні ресурси).

Технологічний критерій показує можливість технологізації певного випадку (проєкту) освітнього партнерства, тобто цілеспрямоване й алгоритмізоване застосування набутого досвіду в подальших випадках співпраці з цими або іншими учасниками, поширення (запозичення, упровадження й застосування) технологізованого досвіду освітнього партнерства іншими однотипними (або несхожими) закладами системи освіти. Зрозуміло, про найвищий

рівень організації та здійснення освітнього партнерства певним суб'єктом освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти свідчатиме можливість технологізації та поширення досвіду його партнерської співпраці в діяльності інших суб'єктів, що суттєво відрізнятимуться від нього.

Контроль та оцінювання процесу освітнього партнерства можна поділити на поточний, етапний та підсумковий.

Для здійснення поточного контролю процесу освітнього партнерства доцільно вести його щоденник. Найпростіша методика його оформлення й ведення полягатиме в поділі сторінки паперового записника або електронного документа (наприклад, у редакторі Word) на три графи. У першій вказують завдання (на день, тиждень, декаду або місяць роботи), виконавців цих завдань, строки виконання, необхідні ресурси. У другій (напроти завдань) зазначаються одержані результати, виконавці, якісна оцінка («дуже добре», «добре», «задовільно», «погано – доробити», «погано – переробити»). У третій графі записують рекомендації щодо дороблення/перероблення цих завдань, примітки. Відповідальна особа (група таких осіб) робить ці записи щотижня (щомісяця або навіть щодня – за погодженням).

Методика поетапного контролю та оцінювання процесу освітнього партнерства базується на систематичному відстеженні спричинених ним змін, оцінюванні його проміжних результатів. Можуть застосовуватися різні методи збору й аналізу інформації. На етапі підготовки – це метод спостереження, різні методики опитування учасників, аналіз документів. На етапі цілепокладання та планування доцільно застосувати методики експертної оцінки проєкту (програм, планів) партнерства. Організаційно-методичні й змістові особливості етапу здійснення освітнього партнерства зумовлюють необхідність широкого застосування емпіричних методів збору інформації (спостереження, опитування (інтерв'ю та анкетування), бесіда, аналіз документів тощо). На етапі оцінювання та коригування проєкту доцільно застосувати методи експертної оцінки, опитувальники для учасників партнерства тощо.

Підсумковий контроль і оцінювання результатів певного проєкту освітнього партнерства доцільні у випадку його завершення (закриття). Як правило, оцінювання результатів проєкту має комплексний характер; для отримання інформації і визначення оцінки застосовуються кілька різних методів (аналіз проєктних документів і документів, що засвідчують реалізацію цілей і завдань, передбачених проєктом, опитування учасників, експертні оцінки тощо), різні критерії оцінювання.

Висновки до третього розділу

Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти має кілька специфічних рис, котрі суттєво відрізняють його організацію і здійснення в цій системі від інших складників системи освіти держави, зокрема від системи вищої освіти. До таких рис можна віднести:

- принципову нерівність фінансового (матеріально-технічного) внеску більшості суб'єктів освітньої діяльності порівняно з іншими учасниками-партнерами (більшість закладів загальної середньої освіти комунального або державного підпорядкування не зможуть оплатити або компенсувати фінансові, матеріально-технічні та інші витрати організацій-партнерів, оскільки не матимуть для цього фінансових ресурсів); внесок закладів загальної середньої освіти, учасників освітнього процесу – це якість такої освіти; благополуччя її здобувачів, котрі є важливими умовами соціального й економічного розвитку громади, регіону, держави в найближчому й віддаленому майбутньому;
- більшу відповідальність суб'єктів освітньої діяльності за організацію та здійснення освітнього партнерства (до участі в ньому можуть залучатися малолітні й неповнолітні особи; крім того, загальна середня освіта є загальнообов'язковою, формує освітню базу особистості, тому зміст освітнього партнерства має відповідати освітнім цілям, не суперечити змісту загальної середньої освіти, встановленим чинним законодавством України);
- необхідність і важливість активного залучення батьків і громади до організації та здійснення освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти.

Вивчення процесу освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти зумовлює потребу виокремити його суб'єкти й об'єкти.

Класифікація суб'єктів освітнього партнерства є досить складною, оскільки здійснюється за кількома основами, а саме:

- *за правовим статусом*: фізичні, юридичні особи;
- *за формою власності* (для юридичних осіб): державна, комунальна, приватна;
- *за локалізацією*: міжнародні (пов'язані з міжнародними організаціями), іноземні (є представниками іншої держави), національні (представляють органи державної влади, всеукраїнські громадські організації), регіональні й місцеві (представляють місцеві органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, місцеві громадські організації);

- *за сферою діяльності в суспільстві:* політичні, правоохоронні, медичні, освітні (що не належать до системи загальної середньої освіти), мистецькі, фінансові, промислові, соціальні та ін.

Окрім того, можна виділити *загальноосвітні* (суб'єкти освітньої діяльності в системі загальної середньої освіти), *освітні* (суб'єкти освітньої діяльності, котрі не належать до системи загальної середньої освіти) і *позаосвітні* (усі інші фізичні та юридичні особи) суб'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти.

Учитель і учень – це головні суб'єкти освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти. Система освітнього партнерства школи ґрунтується на їхньому партнерстві, розвивається заради його розвитку. Партнерські стосунки між учительством і учнівством – це фундамент їхньої продуктивної освітньої взаємодії, яка збагачує обидві сторони.

Учень привчається до відповідального ставлення до здобуття освіти, у нього формуються вміння управління своєю навчальною діяльністю, украй необхідні в подальшому для оптимального вибору напряму його допрофільної підготовки і профільного навчання, визначення освітньої траєкторії. Крім того, учень набуває досвіду, в нього формуються вміння партнерської взаємодії, роботи в команді, необхідні для здобуття вищої освіти, успішного працевлаштування і подальшої професійної діяльності.

Учитель і школа, котрі культивують партнерську співпрацю з учнівством, здобувають можливість підвищити рівень якості загальної середньої освіти, отримують потужний інструмент протидії негативним освітнім і соціальним явищам, конструктивного вирішення проблем.

Розглядаючи об'єкти освітнього партнерства, варто зазначити, що всі вони поділятимуться за характером діяльності, на *суб'єкти* або на *об'єкти дослідження* (якщо партнерське співробітництво обмежується пізнавальною діяльністю), або на *об'єкти перетворення* (якщо передбачається провадження перетворювальної діяльності). Суспільна місія освітнього партнерства змушуватиме до превалювання об'єктів другого різновиду, що, однак, не виключатиме можливості існування й перших. Результати аналізу наукових літературних джерел і освітньої практики дають нам змогу виокремити й обґрунтувати такі основні *об'єкти освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти: розвиток суб'єктів освітньої діяльності; забезпечення реалізації освітніх потреб і розвитку учасників освітнього процесу; управління загальною середньою освітою; освітній процес; конструювання змісту освіти; удосконалення організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу; розвиток інформаційно-освітнього середовища школи (закладу системи загальної середньої*

освіти); *позабюджетне фінансування* закладу системи загальної середньої освіти та *контроль за розподілом* бюджетних і позабюджетних коштів; *методична (науково-методична) робота* в закладах системи загальної середньої освіти, *підвищення кваліфікації* педагогічних працівників (учителів) тощо.

Група відносно споріднених об'єктів освітнього партнерства утворює його *сферу*.

Метою освітнього партнерства в загальній середній освіті є співпраця суб'єктів освітньої діяльності з іншими юридичними та фізичними особами щодо реалізації різноманітних освітніх цілей і завдань шляхом створення оптимальних умов організації та провадження освітньої діяльності, освітнього процесу у відповідних закладах освіти, участі у вирішенні суспільних проблем.

Реалізація мети освітнього партнерства здійснюється в його процесі.

Змістове наповнення процесу освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти матиме варіативний характер. Перелік і послідовність етапів будуть залежати від кількох обставин, які доцільно окреслити, а саме: від *конкретного поєднання суб'єктів*, між якими здійснюється освітнє партнерство, від *рівня управління процесом освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти*, від *об'єкта освітнього партнерства*, від *цілей освітнього партнерства*.

Інваріантна структура процесу освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти передбачає щонайменше чотири етапи, а саме: підготовки; цілепокладання та планування; здійснення; оцінювання та коригування.

Результати вивчення наукової літератури й освітньої практики дають нам змогу виокремити етапи освітнього партнерства, що відбувається за ініціативою (за участю) закладу загальної середньої освіти, а саме: концептуальний, підготовки, діагностувальний, прогнозувальний, комунікаційний; проектувальний, планування, мотивування, організаційний, реалізаційний (здійснення), оцінювальний, коригувальний.

Реалізація етапів освітнього партнерства здійснюється за допомогою його засобів, інструментарію.

Інструментарій освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти – сукупність методів, прийомів, методик, технік, засобів, способів і процедур тощо, за допомогою яких здійснюється цей процес. Зазначимо, що більша частина цього інструментарію запозичена з інших наук та сфер суспільної практики; таким чином, він є дуже неоднорідним за походженням, а також за призначенням. Як правило, кожен суб'єкт освітнього партнерства в системі

загальної середньої освіти напрацьовує свій арсенал методів і засобів, за допомогою яких здійснює цей процес.

Класифікація інструментарію освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти може здійснюватися щонайменше за двома основами, а саме: *за походженням і за етапами застосування*. Класифікація інструментарію освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти *за його походженням* передбачає виокремлення великих груп його інструментів (методик, методів, засобів тощо) відповідно до наук про людину й суспільство, сфер суспільної практики, з яких вони запозичені; за цією ознакою вирізняємо загальнонауковий, управлінський, прогностичний, правовий; освітньо-педагогічний (у т. ч. соціально-педагогічний), соціологічний, психологічний, інформаційний та інший інструментарій освітнього партнерства в закладах загальної середньої освіти. За етапами застосування інструментарію освітнього партнерства можна виділити кілька класифікацій. Найважливішою з них є класифікація, розроблена згідно з чотирма інваріантними етапами процесу освітнього партнерства, а саме: підготовки, цілепокладання та планування, здійснення, оцінювання та коригування. За цією класифікацією можна виокремити інструментарії: підготовки освітнього партнерства; цілепокладання та планування; здійснення освітнього партнерства; оцінювання результатів та коригування проекту (програми) освітнього партнерства.

Освітнє партнерство є цілеспрямованою діяльністю, суб'єкти якої зацікавлені в досягненні (одержанні) її результатів, а саме: розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти; подальшій демократизації управління закладами цієї системи, розвитку механізмів державно-громадського управління ними; створення (отримання) ресурсів, необхідних для оптимальної організації освітньої діяльності, розвитку закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; єднання учасників освітнього процесу, залучених до заходів і дій освітнього партнерства; налагодження продуктивної співпраці різних ланок у межах одного закладу загальної середньої освіти; забезпечення умов для взаємодії суб'єктів освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти з іншими важливими суспільними інститутами, громадою, соціальним середовищем. Освітнє партнерство має створювати умови для реалізації освітніх ініціатив, освітніх інновацій, запропонованих учителями й педагогічними колективами закладів загальної середньої освіти; сприяти забезпеченню автономності цих закладів, академічної свободи вчителів.

До основних загальних критеріїв оцінювання освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти можна віднести критерії ефективності, інформаційний, соціально-результативний, освітньо-результативний і технологічний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О. С. Конкурентоспроможна освіта – конкурентоспроможна нація (до проблеми взаємодії конкуренції й партнерства у сфері освіти) / О. С. Александрова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2006. – Вип. 26. – С. 56–64.
2. Андрусишин Б. І. Освітнє право України: деякі дискусійні проблеми / Б. І. Андрусишин // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 18. Економіка і право : зб. наук. пр. – Вип. 12. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 3–18.
3. Бакай С. Педагогіка партнерства з соціальними інституціями як вагомий чинник взаємодії учасників освітнього процесу між ВНЗ та ЗДО при підготовці майбутніх вихователів / С. Бакай // Новий Колегіум. – 2021. – № 1. – С. 84–89.
4. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
5. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості професійно-діяльнісного потенціалу особистості / В. Й. Бочелюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 4. – С. 138–143. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_4_28.
6. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Взаємодія в школі: 6 прикладів змін через партнерство: посібник [Електронний ресурс] / упоряд. Галина Титиш. – Київ : EdCamp Ukraine : ГО «Смарт освіта» : USAID_Взаємодія, 2020. – Режим доступу: https://38d34c07-6455-4caa-9ab7-7d37e22181e3.filesusr.com/ugd/417f51_002e0e562bd04458b040e24238550cd8.pdf. – Назва з екрана.
8. Воскобойнікова Г. Л. Валеологічні аспекти соціального партнерства освітніх і медичних закладів у здоров'язберігаючій діяльності сучасного педагога / Г. Л. Воскобойнікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2015. – Вип. 24. – С. 115–118.
9. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Ірина Володимирівна Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
10. Головінов О. М. Науково-практичні аспекти державно-приватного партнерства в освіті / О. М. Головінов, Л. А. Дмитриченко // Економіка та право. – 2013. – № 1. – С. 84–89.
11. Голота Н. Формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти / Н. Голота, А. Карнаухова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2019. – № 3. – С. 27–38.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 276 с.
13. Горностаї П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Павел Петрович Горностаї. – Київ, 1988. – 20 с.
14. Довбенко С. Ю. Особливості впровадження педагогіки партнерства в карпатському освітньому просторі / С. Ю. Довбенко, Л. М. Прокопів // Український педагогічний журнал. – 2019. – № 1. – С. 118–128.
15. Дудка В. Партнерство в освіті / В. Дудка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – № 1-3. – С. 208–213.

16. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Зелений П. О, Екологічні компетентності та рівні їх формування у обдарованих старшокласників [Електронний ресурс] / П. О. Зелений // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 7–8. – С. 5–9. – Режим доступу: [https:// nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_7-8_3](https://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_7-8_3).
18. Іванова К. А. Соціальне партнерство в освітній сфері / К. А. Іванова, Я. В. Балабай // Габітус. – 2021. – Вип. 24 (1). – С. 32–34.
19. Ільницький Д. Науково-освітнє державно-приватне партнерство – запорука міжнародної конкурентоспроможності / Д. Ільницький // Журнал європейської економіки. – 2015. – Т. 14, № 2. – С. 128–148.
20. Казанжи І. Застосування педагогіки партнерства у побудові індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців початкової освіти / І. Казанжи // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2019. – Вип. 23(2). – С. 106–111.
21. Калінеску Т. В. Нові перспективи партнерства та розвитку освітньої діяльності / Т. В. Калінеску // Часопис економічних реформ. – 2019. – № 2. – С. 5.
22. Кириченко В. І. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Довідник директора школи. – 2015. – № 5-6. – С. 28–34.
23. Кійко Т. Б. Аналіз педагогічного досвіду соціального партнерства освітніх і медичних закладів для індивідуального здоров'язбереження дітей шкільного віку / Т. Б. Кійко, А. О. Міненко, Г. Л. Воскобойнікова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2016. – Вип. 136. – С. 104–108.
24. Козлов В. П. Концепція розвитку державно-приватного партнерства у сфері освіти на регіональному рівні / В. П. Козлов, О. В. Белега // Finance, accounting, banks. – 2018. – Вип. 1. – С. 113–120.
25. Кокун О. М. Зміст та структура, психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності / О. М. Кокун // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр. – Вип. 7. – Харків : УЦЗУ. 2010. – С. 182–190.
26. Конституція України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>. – Назва з екрана.
27. Крестовська Н. М. Теорія держави і права. Підручник Практикум. Тести : підручник / Н. М. Крестовська, Л. Г. Матвеева. – Київ : Юрінком Інтер, 2015. – 584 с.
28. Кузь В. Філософія освіти – філософія педагогіки партнерства / В. Кузь // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2017. – Вип. 2 (1). – С. 219–226.
29. Кухарчук П. М. Соціальне партнерство у процесі реформування системи освіти в Україні / П. М. Кухарчук // Публічне урядування. – 2016. – № 1. – С. 171–180.
30. Лісова Н. Соціальне партнерство як основа державно-громадського управління загальною середньою освітою / Н. Лісова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2016. – Вип. 54. – С. 183–191.
31. Наволокіна А. С. Партнерство як форма економічної взаємодії на ринку освітніх послуг / А. С. Наволокіна // Держава та регіони. Сер. : Економіка та підприємництво. – 2017. – № 1. – С. 79–85.

32. Нагай Л. Партнерство закладу освіти і батьків як передумова розвитку особистості та успішного навчання / Л. Нагай // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 5. – С. 124–130.
33. Олексін О. П. Сутність поняття «освітній процес» та «об'єкт і суб'єкт управління» / Ю. П. Олексін, С. С. Якубовська, О. І. Козлюк // Соціально-гуманітарний вісник. – 2019. – Вип. 26-27. – С. 22–26.
34. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – 460 с.
35. Паламарчук Н. О. Глобальне партнерство як засіб підвищення якості освіти у світі / Н. О. Паламарчук, М. А. Галлямова // Бізнес Інформ. – 2018. – № 10. – С. 126–131.
36. Постригач Н. О. Механізм соціального партнерства в освіті дорослих Грецької Республіки / Н. О. Постригач // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – 2018. – Вип. 1. – С. 232–235.
37. Про державно-приватне партнерство : Закон України від 01.07.2010 № 2404-VI [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17>. – Назва з екрана.
38. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392; Державний стандарт; Додатки [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Назва з екрана.
39. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти I ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 407; Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagaloyi-serednoyi-osviti-i-stupenya>. – Назва з екрана.
40. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти II ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 405; Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagaloyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya>. – Назва з екрана.
41. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408; Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/pr/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagaloyi-serednoyi-osviti-iii-stupenya-408>. – Назва з екрана.
42. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.
43. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>. – Назва з екрана.
44. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної

- середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р.; Концепція [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#n8>. – Назва з екрана.
45. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2005. – 560 с.
46. Ревенко Т. В. Сутність та основні складники освітнього процесу в закладах вищої освіти України / Т. В. Ревенко // Теорія та практика державного управління. – 2018. – Вип. 3. – С. 44–53.
47. Ревко А. М. Міжнародний досвід публічно-приватного партнерства в освітній сфері соціальної інфраструктури регіону / А. М. Ревко, Н. І. Холявко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. : Міжнародні економічні відносини та світове господарство. – 2019. – Вип. 26 (2). – С. 50–54.
48. Садова О. Г. Особливості застосування технології «партнерство у громаді» у практиці освітньої діяльності сільської школи / О. Г. Садова // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 1. – С. 60–65.
49. Семигіна Т. В. Інформаційне забезпечення діяльності соціальних служб та організацій / Т. В. Семигіна // Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В. І. Полтавця. – Київ : Видав. дім «КМ Академія», 2000. – С. 173–196.
50. Синергетика і творчість : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
51. Сімейний кодекс України від 10.01.2002 № 2947-III [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>. – Назва з екрана.
52. Смагіна Т. М. Параметри та індикатори реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі / Т. М. Смагіна, О. М. Шуневич // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – 2020. – Вип. 1. – С. 201–206.
53. Солобай Ю. В. Роль соціального партнерства шкіл у формуванні екологічно орієнтованого освітнього середовища / Ю. В. Солобай // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 2(2). – С. 166–173.
54. Сороченко А. В. Проблеми реалізації проектів публічно-приватного партнерства у сфері освіти / А. В. Сороченко // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2019. – № 1. – С. 137–146.
55. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
56. Стойчик Т. І. Освітній кластер як форма соціального партнерства / Т. І. Стойчик // Вісник післядипломної освіти. Сер. : Педагогічні науки. – 2020. – Вип. 11. – С. 183–198.
57. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. – Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2020. – 320 с.
58. Тадеуш О. М. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід / О. М. Тадеуш // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2020. – № 33. – С. 57–69.

59. Тищенко Л. Формування взаємостосунків учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства / Л. Тищенко // *Нова педагогічна думка*. – 2021. – № 1. – С. 70–75.
60. Топузов О. М. Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів / О. М. Топузов // *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: зб. тез Всеукраїнського науково-практичного семінару*. – Київ : Педагогічна думка, 2021. – С. 7–11.
61. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // *Рідна школа*. – 2014. – № 7. – С. 32–38.
62. Топузов О. М. Соціальне співробітництво в системі загальної середньої освіти / О. М. Топузов // *Український педагогічний журнал*. – 2018. – № 3. – С. 47–59.
63. Харченко Н. Соціальне партнерство в освіті: переваги і можливості / Н. Харченко // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. – 2019. – Вип. 23 (2). – С. 179–194.
64. Хриков Є. М. *Управління навчальним закладом : навч. посіб* / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.
65. Циган В. В. Міжсекторальне партнерство у сфері професійної освіти як посилення спроможності територіальних громад / В. В. Циган // *Вісник післядипломної освіти. Сер. : Управління та адміністрування*. – 2019. – Вип. 7. – С. 131–154.
66. Циган В. В. Розвиток соціального партнерства в системі професійної освіти в умовах модернізації освітньої галузі / В. В. Циган // *Вісник післядипломної освіти. Сер. : Управління та адміністрування*. – 2017. – Вип. 3. – С. 125–137.
67. Шейко В. М. *Організація і методика науково-дослідної діяльності : підручник* / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 4-те вид., випр. і доп. – Київ : Знання, 2004. – 307 с.
68. Шкляр В. Міжнародне партнерство та нарощування потенціалу післядипломної педагогічної освіти в Україні (на прикладі Закарпатського Інституту післядипломної педагогічної освіти) / В. Шкляр // *Навчання і виховання обдарованої дитини*. – 2017. – Вип. 1. – С. 85–88.
69. Яров Т. К. Партнерство школи та сім'ї у виховному просторі освітнього закладу: зарубіжний досвід / Т. К. Яров // *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. : Педагогіка та психологія*. – 2019. – Вип. 1. – С. 223–226.
70. CADRE. (2012). *Education R&D Partnership Tool*. Prepared for CADRE by: Policy Studies Associates, Derek Riley. January 2012.
71. Cook-Sather, A., de Bie, A., Luqueño, L., Marquis, E. (2021). *Promoting Equity and Justice through Pedagogical Partnership*. Stylus Publishing.
72. Council of Europe. (2010). *School-Community-University Partnerships for a Sustainable Democracy: Education for Democratic Citizenship in Europe and the United States of America* (2010). Council of Europe.
73. Department of Education and Training. (2021). *Framework for Excellent Partnerships*. https://fusecontent.education.vic.gov.au/9a8cee95-6937-47c4-9ed6-2b862b1892cb/20212021__Framework_for_Excellent_Partnerships_and_Reflection_Tools%20A3.pdf.
74. Gurlui, I. (2015). Educational partnership in primary education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 606–611. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.167>.

75. Hodges, G.W., Oliver, J.S., Jang, Y. et al. (2021). Pedagogy, Partnership, and Collaboration: A Longitudinal, Empirical Study of Serious Educational Gameplay in Secondary Biology Classrooms. *J Sci Educ Technol*, 30, 331–346. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09868-y>.
76. Margaritoiu, A., Eftimie, S. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.030>.
77. Mattila, P., Liisa Jääskeläinen, L., Niska, H., & Repo, T. (2015). Learning in, about and for development partnerships (Paula Mattila, Liisa Jääskeläinen, Heli Niska and Tarja Repo (eds.) ed.). <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/learning-about-and-development-partnerships>.
78. Maurice J., E. K., Bryan, Patrikakou, & E. N. Weissberg R. P. (2003). Challenges in Creating Effective Home-School Partnerships in Adolescence: Promising Paths for Collaboration. *The school community journal*, p. 133–154. <https://www.adi.org/journal/ss03/Elias%20et%20al%20133-154.pdf>.
79. Miller, G. E., Lines, C., Arthur-Stanley, A. (2010). The Power of Family-School Partnering (FSP): A Practical Guide for School Mental Health Professionals and Educators (School-Based Practice in Action).
80. Miller, G. E., Arthur-Stanley, A., & Banerjee, R. (2021). Advances in Family-School-Community Partnering. A Practical Guide for School Mental Health Professionals and Educators.
81. NAPS & the Coalition for Community Schools. (2016). Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness.
82. National Technical Assistance Center on Transition. (2015). A Guide to Developing Collaborative School-Community-Business Partnerships. Richard Luecking, Ann Deschamps, Ruth Allison, Jacque Hyatt, and Christy Stuart. https://transitionta.org/wp-content/uploads/docs/Partnership_Guide.pdf
83. PTA. (2009). PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide. https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/national-standards/national_standards_implementation_guide.pdf.
84. School partnerships: a guide for parents, schools, and communities. (2005). The Crown in Right of Manitoba as represented by the Minister of Education, Citizenship and Youth. Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/school_partnerships/full_doc.pdf.
85. SEDL/ U.S. Department of Education. (2013). Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family–School Partnerships. <https://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>.
86. Sheridan, S., & Moorman, K, E. (Eds). (2015). Foundational aspects of Family-School Partnership research. (Research on Family-School Partnerships, Vol 1. Dordrecht: Springer. [https://www.amazon.com/Foundational-Family-School Partnership Research Partnerships/dp/3319138375?asin=3319138375&revisionId=&format=4&depth=1](https://www.amazon.com/Foundational-Family-School-Partnership-Research-Partnerships/dp/3319138375?asin=3319138375&revisionId=&format=4&depth=1)
87. Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *CEPS Journal*, 6 (2016) 3, 17–36. <https://doi.org/10.25656/01:12510>.
88. Vedeler, G. W. (2021). Practising school-home collaboration in upper secondary schools: to solve problems or to promote adolescents’ autonomy? *Pedagogy, Culture & Society*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1923057>.
89. Western Sydney University. (2018). Partnership Pedagogy. https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/1445289/PP2_pager_v2.1_120818.pdf.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки

ТОПУЗОВ Олег Михайлович

**ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО
В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ**

Монографія

Дизайн обкладинки та верстка *Л.В. Лук'яненко*

Підписано до друку 23.11.2021
Формат 70x100 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Calibri».
Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 13,32.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2; тел./факс: (044) 481-38-85
48138851@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08. 2009 р.