

**Попович Оксана Михайлівна,**

*ORCID ID: 0000-0002-0321-048X*

*доктор педагогічних наук,*

*доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,*

*декан педагогічного факультету*

*Мукачівський державний університет*

**Ющик Людмила Василівна,**

*ORCID ID: 0009-0002-5619-2235*

*здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD)*

*Мукачівський державний університет*

## **МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

### **THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR PARTNERSHIP INTERACTION WITH PARENTS OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN**

В статті визначено та обґрунтовано необхідність партнерства між педагогами та батьками, що розглядається як пріоритетний напрямок освітньої діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Наголошено на тому, що підготовка майбутніх вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку є невід'ємною складовою успішного вирішення фахових завдань, формування спеціальних фахових компетентностей та програмових результатів навчання, які обумовлюють готовність майбутніх вихователів до організації взаємодії з батьками. Зазначено, що в наукових джерелах по різному трактуються поняття «партнерство» та «партнерська взаємодія», акцентована увага на використанні у дефініції «партнерство» саме спільної роботи вихователя закладу дошкільної освіти та батьків дітей раннього віку. Розглянуто підходи вітчизняних та іноземних науковців до проблеми налагодження взаємин між вихователями та батьками дітей раннього віку, диференціації та класифікації, ролі батьків в освітній діяльності закладів дошкільної освіти. Визначено бар'єри, що перешкоджають встановленню та розвитку партнерських відносин між вихователями дітей раннього віку і батьками та шляхи їх подолання. Виокремлено ключові фактори ефективного партнерства у спільній освітній діяльності та вирішенні поточних освітніх завдань в закладі дошкільної освіти, адже при тісній взаємодії з педагогами знання та вміння батьків можуть значно поліпшити освітні результати своїх дітей.

У статті обґрунтовано мотиваційну складову готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку та подано її показники, а саме: «залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» та «здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку». Розроблено опитувальники для вимірювання означених показників: опитувальник «Партнерські відносини між вихователем та батьками: версія для вихователів» та опитувальник «Ставлення вихователів до партнерства з батьками». Представлено результати констатувального етапу дослідження мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

**Ключові слова:** майбутні вихователі, мотиваційна складова, партнерство, партнерська взаємодія, батьки дітей раннього віку.

The article identifies and justifies the necessity of a partnership between educators and parents, which is considered a priority direction of educational activity for preschool educators. It emphasizes that preparing future educators to establish partnerships with parents of young children is an integral component of successfully addressing professional tasks, forming specialized professional competencies, and achieving educational outcomes that determine the readiness of future educators to organize interactions with parents. It is noted that scientific sources interpret the concepts of "partnership" and "partnership interaction" differently, with attention focused on defining "partnership" as the joint work of preschool educators and parents of young children. The approaches of domestic and foreign researchers to the problem of establishing relationships between educators and parents of young children, differentiation and classification, and the role of parents in the educational activities of preschool institutions are reviewed. Barriers that hinder the establishment and development of partnerships between early childhood educators and parents, as well as ways to overcome them, are identified. Key factors for effective partnership in joint educational activities and solving current educational tasks in preschool institutions are highlighted, as close interaction with educators can significantly improve the educational outcomes for their children.

The article substantiates the motivational component of future educators' readiness for partnership interaction with parents of young children and presents its indicators, namely: "involvement of educators in establishing partnerships with parents of young children" and "ability to take initiative in establishing contact with parents of young children." Questionnaires have been developed to measure these indicators: the "Partnership Relations between Educator and Parents: Educators' Version" and the "Educators' Attitude towards Partnership with Parents" questionnaire. The results of the initial stage of the study on the motivational component of future educators' readiness for partnership interaction with parents of young children are presented.

**Key words:** future educators, motivational component, partnership, partnership interaction, parents of young children.

**Постановка проблеми.** Батьки є першими вчителями своїх дітей, і вони передають знання малюкам шляхом їх залучення до спільної гри та повсякденної рутини. З початком відвідування дітьми раннього віку закладу дошкільної освіти, сфера їхнього досвіду і стосунків з іншими людьми значно розширюється. На цьому етапі для батьків дуже важливо продовжувати брати участь у навчанні своїх дітей, а отже, розвиток партнерства між батьками і вихователями має вирішальне значення для полегшення і заохочення цього процесу.

Партнерство між педагогом та батьками можна розглядати як пріоритетний напрямок освітньої діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Підґрунтям в професійній діяльності майбутніх вихователів до взаємодії з батьками дітей раннього віку на засадах партнерства є такі законодавчі та нормативні документи як Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту, Базовий компонент дошкільної освіти, Стандарт вищої освіти 012 дошкільна освіта, в яких відображено базові аспекти встановлення та підтримки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу. На жаль, законодавчі спроби регулювання партнерства педагогів з батьками не завжди дають чітке розуміння того, як ці ініціативи можуть функціонувати в повсякденному житті вихователів та батьків. Відповідно законодавчі ініціативи в галузі взаємодії з батьками мають ще правильно інтерпретуватись та запроваджуватись [32].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Пошуковий запит за словосполученням «підготовка вихователів» в Національному репозитарії академічних текстів надає 87 відповідних результатів. Згідно з результатами пошуку, було зафіксовано, що дослідженню теоретичних аспектів фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з батьками приділяли увагу С. Бабюк [1], Н. Вахняк [3], Л. Врочинська [4], О. Добош [6], А. Залізняк [7], М. Незамай [10], Н. Семенова [12], І. Феднова [13] та інші науковці. Так, в дисертаційному дослідженні

С. Бабюк висвітлено взаємодію з сім'єю дитини в контексті її фізичного виховання [1], Н. Вахняк зосередилась на дослідженні взаємодії як передумови в формуванні культури батьківства [3], Л. Врочинська приділяла увагу дослідженню взаємозв'язку між гуманною поведінкою старших дошкільників та взаємодією з сім'єю дитини [4], в дослідженні О. Добош висвітлено історичні аспекти педагогічної просвіти батьків в середовищі Закарпаття [6], А. Залізняк зосередилась на дослідженні підготовки вихователів до взаємодії з батьками старших дошкільників в контексті їх морального виховання [7], М. Незамай приділила увагу взаємодії вихователя з сім'ями зі статусом внутрішньо переміщених осіб [10], Н. Семенова вивчала особливості взаємодії з батьками старших дошкільників як передумови до особистісного розвитку дітей шостого року життя [12], І. Феднова досліджувала аспекти здійснення просвітницької роботи як складової методичної роботи закладу дошкільної освіти [13]. Отже, в сучасній науці наявні значні ґрунтовні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з батьками, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними.

Слід зауважити, що й дотепер проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті готовності до реалізації партнерської взаємодії з батьками саме дітей раннього віку практично не розглядалася. Існують поодинокі дослідження, що висвітлюють особливості взаємодії вихователів з батьками дітей раннього віку. Так, загальні засади професійної підготовки вихователів до взаємодії з батьками малюків висвітлено в дослідженні Г. Борина [2]. У дисертаційному дослідженні І. Деснової здійснено пошук шляхів підвищення рівнів педагогічної культури батьків дітей раннього віку [5]. І. Макаренко зосередилась на здійсненні супроводу батьків малюків, які мають особливі потреби [8]. О. Реброва висвітлює аспекти надання психологічної допомоги батькам, які виховують малюка з вадами розвитку [11].

У Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/

Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта» (наказ № 1456 від 21.11.2019 р.) окреслює такі спеціальні фахові компетентності (КС) та програмові результати (ПР) навчання, які обумовлюють готовність майбутніх вихователів до організації взаємодії з батьками, а саме: здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з батьками (КС-18); здатність до комунікативної взаємодії з батьками (КС-19); залучати батьків до організації освітнього процесу з дітьми раннього та дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти (ПР-05); здійснювати особистісно та соціально-зорієнтоване спілкування з батьками (ПР-17) [9]. Напрочуд, в наукових доробках закордонних науковців (А. Еслер (A. Esler) [20], Дж. Хорнбі (G. Hornby) [25], В. Марзек (B. Marzec) [29] та інші) побудова взаємодії між вихователем та батьками на засадах партнерства виступає провідною темою досліджень.

Аналіз стану сучасної практики свідчить, що вихователь із недостатнім рівнем готовності до реалізації партнерської взаємодії не зможе побудувати відносини з батьками дітей раннього віку на відповідних засадах. Саме тому, стає актуальною підготовка нової генерації вихователів, спроможних підтримувати продуктивні відносини з батьками вихованців на засадах партнерства. У наукових доробках Дж. Хорнбі (G. Hornby) в контексті здійснення підготовки майбутніх вихователів до встановлення партнерської взаємодії з батьками такі виокремлюються вміння, а саме: оволодіння базовими вміннями слухання та консультування; оволодіння вмінням здійснення асертивного спілкування; організаційні та комунікативні вміння для підтримання контактів з батьками в різних форматах (зустрічі, електронні повідомлення, телефонні дзвінки тощо); вміння аргументувати та вести дискусію; вміння організувати та керувати групою, що дозволяє організувати різноманітні групові зустрічі для батьків дітей раннього віку [25].

**Мета статті** – обґрунтувати та представити результати констатувального етапу дослідження мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

**Виклад основного матеріалу.** Підходи до налагодження взаємин між вихователями та батьками дітей раннього віку можна диференціювати і класифікувати, починаючи від тих, що применшують залучення та активну роль батьків, до тих, що підкреслюють її. Так, Дж. Хорнбі (G. Hornby)

перераховує наступні моделі залучення батьків дітей раннього віку, які визначаються різними наборами припущень, цілей та стратегій [25]:

Перша – захисна модель. У застосуванні захисної моделі важливо уникати конфліктів між вихователями та батьками дітей раннього віку. Найкраще така мета досягається шляхом повного відокремлення освітнього процесу від батьківства. Освіта виступає пріоритетним завданням закладу, а залучення батьків дітей раннього віку може сприйматися як зайве втручання зовні. На думку В. Мастек (B. Marzec) така модель залучення є найпоширенішою в стосунках між вихователями та батьками дітей раннього віку [29].

Друга – експертна модель, коли вихователі вважають себе експертами в усіх аспектах розвитку дітей раннього віку. В такій моделі роль батьків полягає в тому, щоб приймати інформацію та інструкції щодо їхніх дітей, і їх підштовхують до повністю покірної ролі. Батьки не мають права ставити під сумнів рішення вихователів і таким чином втрачають впевненість у власній компетентності, в той же час, вихователі з таким ставленням не мають доступу до багатого джерела інформації, яку батьки мають про своїх дітей, і часто не помічають як потенціалу так і причин виникнення труднощів в розвитку дітей раннього віку.

Третя – модель провідника вихователі все ще вважають себе провідним джерелом професійних знань, але визнають, що батьки дітей раннього віку можуть відігравати важливу роль в поліпшенні прогресу їхньої дитини. Вони пропонують батькам конкретні заходи й очікують від них певної активності у їх виконанні.

Четверта – модель збагачення освітньої діяльності передбачає власний внесок батьків, який може збагатити освітній процес з дітьми, і таким чином, значно його покращити. Це хороша можливість для вихователів і батьків вчитися один в одного. Проблема полягає в тому, що кваліфікованих батьків, які мають дотичну до педагогіки освіти (психолога, логопеда чи дефектолога тощо) переважна більшість вихователів сприймає як загрозу для власного авторитету.

П'ята – споживацька модель. За цією моделлю батьки мають контроль над діяльністю вихователя. Роль вихователів полягає в тому, щоб висвітлювати всю необхідну інформацію та наявні можливості для батьків і допомогти їм обрати оптимальний курс дій. Означена модель зменшує прояви страху в батьків дітей раннього віку опинитись в залежній ролі, але той факт, що вихователі втрачають свою професійну відповідальність,

є проблематичним так само, як і протилежна ситуація, коли вихователі розглядаються як експерти з усіх аспектів розвитку дитини. Налагодження партнерства між вихователями та батьками дітей раннього віку на основі цієї моделі, безсумнівно є можливим, і було б цікаво дослідити, як часто вихователів підштовхують до ролі, в якій їм доводиться виконувати вимоги, нав'язані іншими (починаючи від детальних інструкцій щодо різних правил і закінчуючи вимогами батьків щодо того, чи має вихователь вимог батьків щодо таких питань, як, наприклад, застосовувати покарання по відношенню до малюка, давати завдання батькам для спільного виконання їх вдома: вивчити вірш з дитиною тощо), оскільки такі випадки захирають професійну автономію вихователів.

Варто зазначити, що в наукових джерелах бракує ясності щодо того, що саме мається на увазі під «партнерство» та «партнерська взаємодія», оскільки ці дефініції часто застосовуються як взаємозамінні, проте вони можуть мати різні тлумачення. Здається, що поняття «партнерська взаємодія» стосується саме аспектів партнерства (А. Бартон (A. Barton) [14], М. Котл (M. Cottle) [16], Дж. Губал (J. Goodall) [22] та інші. Переважна більшість словосполучень, пов'язаних зі словом «партнерство» мають розмитий зміст, але в кожному випадку існує елемент взаємодії. В нашому дослідженні використовується дефініція «партнерство» в контексті спільної роботи між вихователем закладу дошкільної освіти та батьками в інтересах дітей раннього віку

Модель партнерства часто сприймається як найбільш оптимальна модель для розвитку конструктивного залучення батьків (А. Еслер (A. Esler) та Й. Гудбер (Y. Godber)) оскільки вихователі стають інформованими не тільки в запитах, але й способах оптимального залучення батьків до освітнього процесу з дітьми раннього віку. Варто зазначити, що для того, щоб партнерська модель відносин відповідала актуальним запитам та очікуванням батьків, вона має бути гнучкою та динамічною [20].

На думку Дж. Губал (J. Goodall), визнання переваг партнерської взаємодії, водночас потребує окреслення його ознак, адже в будь-яких взаємовідносинах існує можливість того, що один партнер може мати більше впливу, брати на себе керівну роль у відносинах, ніж інший [22]. Так, згідно положень концепції «партнерства» розробленою М. Пірду (M. Pieridou) та Х. Птіака (H. Phtiaika), залучення батьків до взаємодії із закладом дошкільної освіти є невід'ємною

частиною партнерства [32]. В той же час змістовне партнерство між батьками і педагогами вимагає взаємної поваги і визнання внеску кожного учасника як такого який є ключовим в розвитку дітей [15]. В дослідженні І. Деснової наведено такі ознаки ефективного партнерства з батьками дітей раннього віку, як-от: Незалежно від соціального статусу всі учасники партнерських відносин підтримують рівність позицій; учасники взаємодії визнають право на співрозмовника на активну комунікацію; всі учасники партнерства прагнуть дійти спільної згоди та досягти спільної мети; між учасниками партнерства присутня довіра та взаєморозуміння [5]. В наукових доробках Е. Роуз (E. Rouse) виокремлює такі ознаки ефективного партнерства: 1. Партнерська взаємодія передбачає збалансовану участь батьків та вихователів. 2. Партнерство має ґрунтуватися на врахуванні думок як батьків, так і вихователів. 3. Наявність довірливих стосунків. 4. Відсутність бар'єрів в спілкуванні. 5. Вільно обмінюватись думками стосовно розвитку дитини. 6. Брати участь в прийнятті спільних рішень. 7. Цінувати внесок один одного та поважати роль кожної сторони в житті дитини [33]. На думку Дж. Хорнбі (G. Hornby), партнерство виникає тоді, коли є спільне планування та розподіл обов'язків, а також певна довготривала участь та проведення певних заходів. Науковець Дж. Хорнбі (G. Hornby) визначає такі елементи ефективного партнерства, а саме: двостороння комунікація; взаємна підтримка; спільне прийняття рішень, залучення до освітнього процесу всіх учасників партнерства [25].

Натомість, про відсутність партнерських відносин між учасниками освітнього процесу засвідчують такі типи поведінки з боку вихователів чи батьків, а саме: свідоме прагнення уникнути взаємодії; хтось з учасників взаємодії намагається відповідати очікуванням сторони; взаємодія зосереджується переважно на вирішенні буденних питань (наприклад, що дитина їла, як спала тощо); сторони не виробляють між собою спільних правил комунікації; комунікація між учасниками взаємодії не регламентується в часі; комунікація переважно виникає тоді, коли є певні претензії в одній з сторін (часто батьків до роботи вихователів). Отже, взаємодія вихователя з батьками дітей раннього віку на засадах партнерства передбачає наявності чіткого розуміння ролей кожної з сторін та врахування їх можливостей впливу для поліпшення ефективності партнерства.

Знаходження спільної мови з батьками також залежить від низки сприятливих та



перешкоджаючих факторів. Так, дослідження М. Пірду (M. Pieridou) та Л. Варе (L. Ware) доводять, що негативні фактори можуть обезцінювати не тільки досвід батьків, але й вихователів та призвести до того, що обидві сторони будуть почуватись менш залученими до партнерства [25; 36].

Незважаючи на беззаперечне визнання важливості встановлення партнерства між вихователями дітей раннього віку та батьками, дослідження К. Ходж (C. Hodge) вказують, що обидві сторони по-різному інтерпретують партнерство, що значно сповільнює та ускладнює цей процес [24]. Варто також додати, що, на думку Дж. Даніеля (G. Daniel), обмеженість в уявленнях та поглядах батьків на партнерство та негативний досвід взаємодії можуть значно посилювати небажання долучатись до спільних зустрічей [17].

Існує низка бар'єрів, які можуть перешкоджати встановленню та розвитку партнерських відносин між вихователями дітей раннього віку та батьками. Так, в дослідженні А. Лероя (A. Lareau) найпоширеніші проблеми, пов'язані з упередженнями вихователя про батьків, які не мають «спільних» з ним поглядів на розвиток, навчання та виховання дітей [28]. Інша проблема – це подовжений робочий день батьків чи позмінна робота [22]. Вихователі-практики часто позиціонують себе як таких, які знають, що найкраще для дітей і часто дискваліфікують або ігнорують знання батьків, вважаючи непрофесійними та такими, які не відповідають дійсності [25; 36]. Виявляється, що окреслені бар'єри партнерства можуть існувати як у поєднанні, так і ізольовано, і їхній прояв змінюється залежно від контексту. Вочевидь, що означені бар'єри для партнерства між вихователями дітей раннього віку та батьками існують в закладах дошкільної освіти упродовж тривалого часу, а отже, необхідна довгострокова залученість і прихильність всіх ключових суб'єктів необхідні для того, щоб досягти будь-яких помітних змін [39]. В додаток до окреслених бар'єрів є дані, які дослідження Т. Вілсона (T. Wilson), який вказує на те, що багато вихователів-практиків не мали відповідної підготовки в закладах вищої освіти для налагодження партнерської взаємодії з батьками [37].

Одним із найпоширеніших бар'єрів в партнерстві, з яким стикаються батьки є наявність дисбалансу «рівності» сторін у відносинах. Так, дослідження М. Пірду (M. Pieridou) підтверджують, що вихователі зазвичай користуються більшою владою у відносинах з батьками, що обумовлюється наявністю в них фахових знань з педагогіки дітей

раннього віку та вікової психології. Також в практиці роботи має місце факт, що вихователі, почувавши себе більш теоретично підготовленими, часто-густо вважають знання батьків про особливості виховання та розвитку дітей раннього віку обмеженими, «примітивними» або такими, які не відповідають загально існуючій думці експертів в галузі виховання та розвитку дітей [32].

Як стверджують М. Мюррей (M. Murray) та М. Меройу (M. Meroiu), в той же час батьки повідомляють, що відчують себе ніяково під час зустрічі із вихователем та демонструють пасивну позицію на загальних батьківських зборах [31]. В дослідженнях К. Ходж (C. Hodge) та К. Рансвік-Коула (K. Runswick-Cole) також зазначається, що на думку батьків їхнє цілісне розуміння особливостей своїх дітей знецінюється або нехтується вихователями [24]. На жаль, навіть незважаючи на те, що участь батьків в освітньому процесі є законодавчо закріпленою, факти свідчать про те, що участь батьків в стратегії розвитку дошкільної освіти на засадах партнерства залишаються розпливчастим, а реальність партнерських відносин між вихователями та батьками все ще далека від ідеальної [39].

В наукових доробках Дж. Хорнбі (G. Hornby) в контексті здійснення підготовки майбутніх вихователів до встановлення партнерської взаємодії з батьками такі вміння, а саме: оволодіння базовими вміннями слухання та консультування; оволодіння вмінням здійснення асертивного спілкування; організаційні та комунікативні вміння для підтримання контактів з батьками в різних форматах (зустрічі, електронні повідомлення, телефонні дзвінки тощо); вміння аргументувати та вести дискусію; вміння організувати та керувати групою, що дозволяє організувати різноманітні групові зустрічі для батьків дітей раннього віку [25].

З огляду на зазначене вище, вважаємо, що підґрунтям до залучення вихователями батьків дітей раннього віку до взаємодії на засадах партнерства виступає їх умотивованість. Показниками прояву умотивованості майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку вбачаємо «залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» та «здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку». Схарактеризуємо означені показники.

Упродовж багатьох років дослідники використовували дефініції «залучення» та «залученість» як взаємозамінні, проте ці два поняття мають різне значення [17]. Численні дослідження (Дж. Губал

(J. Goodall) [22], Дж. Даніель (G. Daniel) [17], А. Лерой (A. Lareau) [28], Е. Роуз (E. Rouse) [33], К. Ходж (C. Hodge) [24], Дж. Хорнбі (G. Hornby) [25] та інші) підтверджують, що важливо залучати батьків до партнерства із закладами освіти, щоб всебічно сприяти розвитку дитини.

Посилаючись на різні дослідження, І. Деснова, наприклад, вказує на численні переваги на різних рівнях, які дає активне залучення батьків дітей раннього віку до повсякденних справ в умовах закладу дошкільної освіти. Ці переваги включають покращення думки батьків про вихователя і заклад в цілому, а також про інших дітей групи, що призводить до зниження рівня тривоги за життя та безпеку власної дитини, що сприяє створенню більш сприятливої атмосфери в групі та закладі в цілому [5]. Такі позитивні зміни сприяють покращенню комунікації між вихователями, батьками дітей раннього віку та малюками, що призводить до зростання очікувань батьків відносно розвитку своїх дітей, набуття дітьми необхідних навичок та самостійності.

Рівень залучення батьків дітей раннього віку часто перебуває в прямій залежності від зусиль закладу дошкільної освіти, спрямованих на забезпечення та побудову довірливих відносин. В наукових доробках Дж. Губал (J. Goodall) запропоновано виокремлювати рівні партнерських стосунків вихователів з батьками дітей раннього віку за ступенем залученості останніх, а саме: перший рівень – відноситься до базового залучення батьків, коли батьки отримують освітні послуги, спілкуються з вихователями та цікавляться освітньою діяльністю з дітьми; другий рівень, батьківського залучення, стосується більш глибоких і особистих батьківських стосунків, коли батьки дітей раннього віку є більш активними та беруть участь в заходах закладу дошкільної освіти; третій рівень – це батьківське партнерство, де батьки дітей раннього віку та вихователі мають різні проте рівнозначні за впливом ролі [22].

Зазвичай вихователі мають добре вміння інформувати батьків та пояснювати тонкощі освітньої діяльності з дітьми раннього віку, але їхні вміння слухати не є досконалими. Цілком ймовірно, що вони бачать себе більше в ролі оратора, передавача інформації та порад, а не в ролі слухача.

Результати дослідження Д. Жаку (D. Jaques), вказують на те, що найбільшою скаргою батьків в комунікації з вихователями є недостатнє приділення часу саме слуханню [26]. На нашу думку майбутнім вихователям дуже важливо усвідомити необхідність вдосконалення вміння слухати і чути

батьків, з якими вони спілкуються. Адже неефективна комунікація може відбуватися через те, що вихователі приділяють недостатньо уваги батькам, поринають у власні думки, паралельно спілкуються з дітьми або виконують якісь буденні дії.

Науковець Х. Птіака (H. Phtaka) також додає, що знання та вміння батьків можуть значно поліпшити освітні результати дітей, особливо коли це відбувається в тісній взаємодії [32]. Лонгтюдні дослідження К. Сильва (K. Sylva) та інші доводять важливість здійснення партнерства як в просторі закладу дошкільної освіти, так і в умовах «родинного освітнього середовища», яке значно впливає на успішність творення необхідних умов на загальний розвиток дітей раннього віку [35]. В наукових доробках інших науковців простежується вплив партнерства з батьками на соціальний та емоційний розвиток дітей [38], математичний розвиток, розвиток мовлення та емерджентної грамотності [21] на готовність до школи [30]. Однак, зауважимо, що не всі дослідження в галузі партнерства між батьками та вихователями є достатньо обґрунтованими та доказовими, оскільки в практиці взаємодії з батьками важко ізолювати фактор партнерства між батьками від інших сторонніх впливів на розвиток дітей раннього віку [34]. Отже, огляд наукових джерел вказує як на важливість, так і складність встановлення партнерства між вихователями та батьками. Найбільш поширеною причиною виникнення труднощів в побудові партнерської взаємодії між вихователями та батьками є розбіжності в поглядах на зміст партнерства і як воно може бути використане в конкретних умовах.

Розширення прав і можливостей є ключовим аспектом партнерства між батьками і вихователями, оскільки воно визнає важливу роль, яку відіграють як батьки, так і педагоги. І батьки, і вихователі вступають у стосунки зі своїми власними індивідуальними можливостями та потребами, а також готовністю працювати разом і здатністю розвиватися та ставати більш компетентними [19].

Ідея розширення прав та можливостей у контексті партнерства батьків і педагогів обговорювалася в минулому, як частина моделі партнерства, орієнтованої на сім'ю. Однак, як зазначає К. Данст (C. Dunst) ця модель передбачає, що педагоги-практики є експертами, а батьки потребують їхньої експертної підтримки [19]. В цьому сенсі, на думку Х. Девіса (H. Davis), модель представляє практиків як «тих, хто надає допомогу», а батьків як «тих, хто шукає допомоги», що створює контекст нерівності, в якому вихователі виступають з позиції розширення прав і можливостей

а батьки – з позиції відносного безправ'я [18]. Ми розглядаємо батьків і вихователів дітей раннього віку як рівних і стверджуємо, що заклади дошкільної освіти зобов'язані зробити себе доступними для батьків, в той час як батьки також мають розуміти цінність своєї ролі. Ми сприймаємо вихователів дітей раннього віку воротарями своїх закладів і вони не мають вважати само собою зрозумілим, що батьки знають про їхню діяльність, що батьки усвідомлюють свою відповідальність і роль в розвитку дитини. Батькам може знадобитися підтримка для набуття впевненості або настанови щодо того, як вони можуть брати участь в навчанні своїх дітей, особливо в умовах воєнного стану. Легко сказати, що «батьки вирішили не брати участь», але за умови більш активним залученням та інформуванням батьків про їхню цінність, це може змінитися.

Ставлення вихователів до батьків дітей раннього віку може бути найрізноманітнішим: від сприймання їх як проблеми, як конкурентів, як надто вразливих і таких, що потребують допомоги, через переконання, що необхідно зберігати професійну дистанцію по відношенню до батьків, і, нарешті, до переконання, що вони можуть бути самостійними та компетентними, можуть значно посилити освітній вплив на своїх дітей та водночас діяти в якості активних партнерів.

Ключовим фактором ефективного партнерства є те, чи може вихователь вести діалог з батьками дітей раннього віку на рівних і бачити в них партнерів у спільній освітній діяльності та вирішенні поточних освітніх завдань. З іншого боку, вихователь може ставити батьків у залежне становище, коли вони мають виконувати прохання (доручення), або у вищу роль, коли вихователі відчують, що їм потрібно вибачитися або виправдовуватися за свої дії. Вважаємо, що нерівного ставлення однієї з сторін – партнерство стає неможливим. На нашу думку всі учасникам освітнього процесу варто усвідомити, що встановлення та підтримка рівних ролей в партнерстві між вихователями та батьками дітей раннього віку стає можливою тоді, коли і вихователі і батьки сприймаються як експерти. Вихователі є експертами з питань освіти, а батьки дітей раннього віку – досвідчені експерти з питань власних дітей [25]. Отже, партнерство можливе лише за умови визнання та врахування повноважень і компетентності батьків.

Вихователі часто недооцінюють важливість інформації, яку батьки дітей раннього віку можуть розповісти їм про своїх дітей, тоді як, з іншого боку, вихователі, можуть розповісти батькам про

те, як їхня дитина навчається в умовах закладу дошкільної освіти, якими актуальними вміннями опановує саме зараз. Крім того, вихователі мають бути компетентними в створенні оптимального та заохочувального освітнього середовища, яке полегшує й заохочує дітей раннього віку. Погляди обох сторін партнерства, звичайно, можуть бути суб'єктивними через позицію, з якої вони вступають у стосунки. Батьки, як і слід очікувати, зазвичай займають позицію «адвокатів» своїх дітей [24]; вони емоційно та упереджено сприймають своїх дітей, часто завищують або через хвилювання занижують можливості своїх дітей. Як наслідок, батьки дітей раннього віку мають труднощі із прийняттям певних фактів про свою дитину. Вихователі також можуть мати упередженість в поглядах на дітей, оскільки вони є частиною системи, яка висуває власні вимоги та ціннісні критерії, які також можуть обмежувати уявлення вихователя про дитину і викликати стереотипне ставлення до конкретної дитини як «слухняної» чи «неслухняної». Якщо батькам дітей раннього віку та вихователям вдається встановити довірливе ставлення один до одного і бути відвертими один з одним, вони суттєво можуть зменшити вплив стереотипів, сприймати проблеми більш реалістичніше, що підвищує ефективність партнерства. Отже, існують дві крайнощі у відносинах між вихователями та батьками дітей раннього віку: з одного боку, існують відносини з необхідним підпорядкуванням однієї сторони – зазвичай батьків, але іноді і вихователів, а з іншого боку – партнерство.

Зазвичай вихователі мають добре вміють інформувати батьків та пояснювати тонкощі освітньої діяльності з дітьми раннього віку, але їхні вміння слухати не є досконалими. Цілком ймовірно, що вони бачать себе більше в ролі оратора, передавача інформації та порад, а не в ролі слухача.

**Опис дослідження.** Дослідження мало на меті визначити в майбутніх вихователів стан сформованості мотиваційної складової партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. В межах дослідження було залучено 162 здобувача вищої освіти перших та других років навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які територіально перебували в 17 містах з 5 областей України (Закарпатська, Луцька, Хмельницька, Вінницька та Київська області). Опитування здобувачів здійснювалось на добровільній основі. Здобувачів першого та другого курсів було залучено до опитування шляхом надходження особистих повідомлень на електронні скриньки із запрошенням долучитись до дослідження, аналогічні

запрошення розміщувались в соціальних мережах (інстаграм, телеграм, фейсбук).

Збір та обробка даних здійснювалась шляхом онлайн-опитування за допомогою гугл форм. Отримані дані групувались та систематизувались в загальну таблицю програми Excel, оброблялись, порівнювались, аналізувались та перевірялись шляхом ранжування. Так, визначення рівнів залученості вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку відбувалось за допомогою опитувальника «Партнерські відносини між вихователем та батьками: версія для вихователів» (автор Л. Ющик). Опитувальник «Партнерські відносини між вихователем та батьками існує в двох версіях: для вихователів та для батьків. Опитувальник складається з 40 запитань, з яких 5 запитань було орієнтовно на отримання від здобувачів інформації загально статистичного змісту та 35 тверджень безпосередньо відображали думку респондентів щодо партнерських відносин з батьками дітей раннього віку. Опитування було анонімним. Респондентам було надіслано покликання на гугл форму, у вступному тексті якої містилась інформація про мету дослідження та інструкцію до його проходження: «Будь ласка, уважно прочитайте твердження та з-поміж запропонованих варіантів відповідей, оберіть той варіант, який, на Вашу думку, підходить саме Вам». Здобувачам першого та другого курсів пропонувалось надати відповіді за скороченою версією шкали Лайкерта, де 1 – повністю незгоден; 2 – частково не згоден; 3 – частково згоден; 4 – повністю згоден. Результати опитування підраховувались шляхом переведення шкали Лайкерта в аналогічні бали з наступним визначенням загальної суми отриманих балів, де 1 бал – залученість майбутніх вихователів до партнерства з батьками є мінімальною; 2 бали – залученість майбутніх вихователів до партнерства з батьками

є нейтральною; 3 бали – залученість майбутніх вихователів до партнерства з батьками є вираженою; 4 бали – залученість майбутніх вихователів до партнерства з батьками є максимально вираженою. На основі робочих балів було виокремлено рівні залученості майбутніх вихователів до партнерства з батьками дітей раннього віку, де 1–35 балів (початковий рівень); 36–70 балів (середній рівень); 71–105 балів (достатній рівень); 106–140 балів (високий рівень). Далі пропонуємо ознайомитись з результатами дослідження рівнів прояву мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку (табл. 1).

Так, згідно з результатами діагностичного обстеження, максимальну кількість (високий рівень) балів отримало 10,72% здобувачів. Результати дослідження рівнів прояву показника «Залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» подано в рисунку 1.

За показником «залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» достатнього рівня досягло 18,29% респондентів. На середньому рівні опинилось 36,51% майбутніх вихователів. На жаль 34,48% опитаних майбутніх вихователів не виказували залученість до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку.

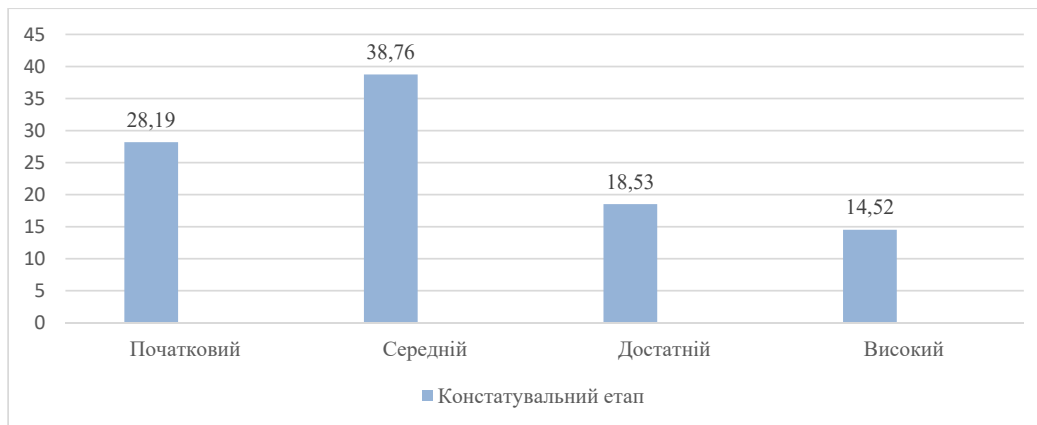
Визначення здатності до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку відбувалось шляхом застосування опитувальника «Ставлення вихователів до партнерства з батьками» (автор Л. Ющик). Опитувальник складається з 20 запитань, з яких 5 запитань було орієнтовно на отримання від здобувачів інформації загально статистичного змісту та 15 тверджень безпосередньо відображали думку респондентів

Таблиця 1

### Результати дослідження рівнів прояву мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку (констатувальний етап, у %)

Показники	Рівні сформованості (162 респонденти)							
	Початковий		Середній		Достатній		Високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Показник: «Залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку»								
Опитувальник «Партнерські відносини між вихователем та батьками: версія для вихователів»		34,48		36,51		18,29		10,72
Показник: «Здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку»								
Опитувальник «Ставлення вихователів до партнерства з батьками дітей раннього віку»		28,19		38,76		18,53		14,52





**Рис. 1. Результати дослідження рівнів прояву показника «Залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» (констатувальний етап, у %)**

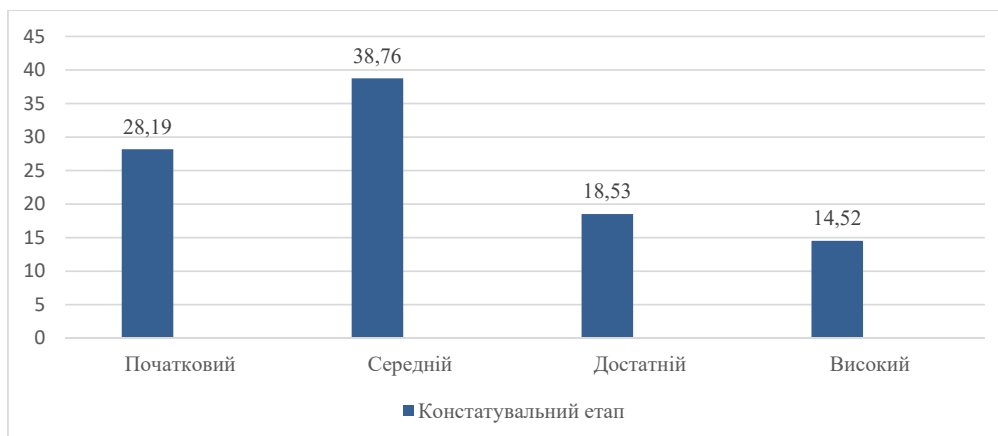
щодо ставлення вихователів партнерських відносин з батьками дітей раннього віку. Опитування було анонімним. Респондентам було надіслано покликання на гугл форму, у вступному тексті якої містилась інформація про мету дослідження та інструкцію до його проходження: «Будь ласка, уважно прочитайте твердження та з-поміж запропонованих варіантів відповідей, оберіть той варіант, який, на Вашу думку, підходить саме Вам». Здобувачам першого та другого курсів пропонувалось надати відповіді за скороченою версією шкали Лайкерта, де 1 – повністю незгоден; 2 – частково не згоден; 3 – частково згоден; 4 – повністю згоден.

Результати опитування аналогічно підраховувались шляхом переведення шкали Лайкерта в аналогічні бали з наступним визначенням загальної суми отриманих балів, де 1 бал – мінімальна здатність майбутніх вихователів до ініціативності у встановленні контактів з батьками дітей раннього віку; 2 бали – допустима здатність майбутніх вихователів до ініціативності у встановленні контактів з батьками дітей раннього віку; 3 бали – нейтральна здатність майбутніх вихователів до ініціативності у встановленні контактів з батьками дітей раннього віку; 4 бали – максимальна здатність майбутніх вихователів до ініціативності у встановленні контактів з батьками дітей раннього віку. На основі робочих балів було виокремлено рівні ставлення майбутніх вихователів до партнерства з батьками дітей раннього віку, де 1–15 балів (початковий рівень); 16–30 балів (середній рівень); 31–45 балів (достатній рівень); 46–60 балів (високий рівень). Результатами дослідження рівнів прояву здатності до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку подано в таблиці 1.

Так, результати діагностичного обстеження показника «Здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку» засвідчують, що високий рівень здатності до ініціативності у встановленні контакту з батьками продемонструвало 14,52% респондентів. Результати дослідження рівнів прояву показника «Здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку» подано в рисунку 2.

Достатнього рівня здатності до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку досягло 18,53% здобувачів вищої освіти. Згідно з отриманими даними, 38,76% майбутніх вихователів продемонстрували здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку відповідно до середнього рівня. Результати діагностичного обстеження відповідно до початкового рівня здатності до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку продемонструвало 28,19% осіб.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Складовою готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку є мотиваційний критерій. Складовими мотиваційного критерію готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку: «залученість вихователів до встановлення партнерства з батьками дітей раннього віку» та «здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку». Розроблені діагностичні опитувальники дали змогу отримати результати на констатувальному етапі дослідження мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Вбачаємо, що отримані результати потребують більш



**Рис. 2. Результати дослідження рівнів прояву показника «Здатність до ініціативності у встановленні контакту з батьками дітей раннього віку» (констатувальний етап, у %)**

поглибленого аналізу та порівняння з іншими виокремленими критеріями та показниками готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці системи підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабюк С. М. Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. Інститут проблем виховання НАПН України. 2011. 26 с.
2. Борин Г. В. Організаційно – педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів для роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. 2009. 31 с.
3. Вахняк Н. В. Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з молодими сім'ями: автореф. дис. канд.пед.наук: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2021. 34 с.
4. Врочинська Л. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. Рівненський державний гуманітарний університет. 2009. 28 с.
5. Деснова І. С. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. Кримський гуманітарний університет. 2011. 28 с.
6. Добош О. М. Педагогічна просвіта батьків у полікультурному середовищі Закарпаття (остання чверть ХХ століття): автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. 2008. 24 с.
7. Залізник А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини. 2009. 27 с.
8. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. к.пед.н.: спец. 13.00.05 – Соціальна педагогіка. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. 2009. 29 с.
9. Наказ Міністерства економіки України «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»» (від 19 жовтня 2021 року) № 755-21. Київ: file:///C:/Users/user/Downloads/61727cd c64def816302302.pdf
10. Незамай М. І. Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з сім'ями дітей внутрішньо переміщених осіб.: автореф. дис. доктор філософії: спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Івано-Франківськ, 2021. 34 с.
11. Реброва О. Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.08 – Спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України імені Миколи Ярмаченка. Київ, 2023. 31 с.

12. Семенова Н. І. Формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис. к.пед.н: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка. Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2012. 28 с.
13. Феднова І. М. Розвиток готовності вихователів до просвітницько-консультативної діяльності з батьками у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти: Доктор філософії: спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Університет Альфреда Нобеля. Дніпро. 2021. 32 с.
14. Barton A. C., Drake C., Perez J. G., St-Louis K., & George M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X033004003>
15. Baum A. C., McMurray-Schwarz P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57–61. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039645.97144.02>.
16. Cottle M., Alexander E. (2013). Parent partnership and «quality» early years services: Practitioners' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 637–659. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.788314>
17. Daniel G. (2015). Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood.*, 40(1), 119–128. <https://doi.org/10.1177/183693911504000115>
18. Davis H., Day C., & Bidmead C. (2002). Working in partnership with parents: The parent adviser model. The Psychological Corporation
19. Dunst C. J., & Dempsey I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/10349120701488772>
20. Esler A. N., Godber Y., & Christenson S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 389-411). Bethesda
21. Evangelou M., Sylva K., Kyriacou M., Wild M., & Glennie G. (2009). Early years learning and development: Literature review. Research Report No. DCSF-RR176. Department for Children, Schools and Families. Retrieved October 29, 2019, from <https://dera.ioe.ac.uk/11382/2/DCSF-RR176.pdf>
22. Goodall J., & Montgomery C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.
23. Hadley F., & Rouse, E. (2021). Educator partnerships with parents and families with a focus on the early years. In A. Hynds (Ed.), *Oxford bibliographies: education* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0272>
24. Hodge C., & Runswick-Cole K. (2008). Problematising parent-professional partnerships in education. *Disability & Society*, 23(6), 637–647.
25. Hornby G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
26. Jaques D. (2000). *Learning in groups*. London: Kagan Page.
27. Kambouri M., Wilson T., Pieridou M., Flannery Quinn S., Liu J. Making Partnerships Work: Proposing a Model to Support Parent Practitioner Partnerships in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*. 2022. № 50. P. 639–661 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01181-6>
28. Lareau A., Adia-Evans S., & Yee A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>.
29. Marzec B. Cooperation with Parents as an Aspect of the Teacher's Skills and Tools. *Pedagogical Contexts* 2020, No. 2(15) pp. 137–152 <https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.274>
30. Melhuish E. C., Phan M. B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
31. Murray M. M., & Mereoiu M. M. (2015). Teacher-parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>.
32. Pieridou, M., & Phtiaka, H. (2011). Professionals and parents of children with disabilities in primary schools in Cyprus: Cooperation or conspiracy? Proceedings of the Hellenic Education Society Conference. *Education of children with special needs: A challenge for school and society*, Thessaloniki: University of Macedonia. Palaiologou, Ioanna & Male, Trevor. Partnerships with parents. [https://www.researchgate.net/publication/318457130\\_Partnerships\\_with\\_parents](https://www.researchgate.net/publication/318457130_Partnerships_with_parents)
33. Rouse E. (2012). Partnerships in early childhood education and care: Empowering parents or empowering practitioners. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 14–25. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.1.14>

- 
34. See B. H., & Gorard S. (2013). Do parental involvement interventions increase attainment? A review of the evidence. Nufeld Foundation. [https://www.nufeldfoundation.org/sites/default/files/fles/ Do\\_parental\\_involvement\\_interventions\\_increase\\_attainment1.pdf](https://www.nufeldfoundation.org/sites/default/files/fles/ Do_parental_involvement_interventions_increase_attainment1.pdf)
35. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., & Taggart B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project technical paper 12: The Final Report-Effective Pre-School Education. The Institute of Education University of London. Retrieved October 29, 2019, from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>
36. Ware L. P. (1999). My kid and kids kinda like him. In K. Ballard (Ed.), *Inclusive education: International voices on disability and justice*. (pp. 54–77). Falmer Press
37. Wilson T. (2015). *Working with parents, carers and families in the early years: The essential guide*. Routledge
38. Wheeler H., & Connor, J. (2009). *Parents, early years and learning: Parents as partners in the early years foundation stage: Principles into practice*. National Children's Bureau
39. Zoniou-Sideri A., & Nteropoulou-Nterou E. (2008). Cooperation between school and family: Analysis of the experience of disabled children's parents, in Phtiaka, H. (Eds.). *Drop by for a coffee. Schoolhome relationships at the edge of diversity*, pp. 69-86, Athens: Taxideutis.