

УДК 378.091.12:364-786

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-255-266

**Тянь Х.**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
425550083@qq.com  
<https://orcid.org/0009-0006-5351-682X>

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ**

*Актуальність дослідження зумовлена необхідністю порівняльного аналізу українського та китайського досвіду формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів. Уточнено структуру досліджуваної компетентності: українські науковці виокремлюють комунікативний, кооперативний та рефлексивний компоненти, китайські – доповнюють її емоційним. Запропоновано авторське визначення феномену. Виявлено спільні риси (орієнтація на дитину, практико-орієнтовані форми) та відмінності (ступінь інституціоналізації, використання цифрових платформ, наявність професійних навчальних спільнот). Визначено проблеми: в Україні – недостатня практична підготовка, у Китаї – високий рівень вигорання вчителів. Обґрунтовано рекомендації для української системи професійної підготовки (запровадження модуля з емоційної компетентності, створення професійних навчальних спільнот, використання цифрових платформ, розробка діагностичного інструментарію).  
Ключові слова: педагогіка партнерства, компетентність педагогічного партнерства, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Сучасна початкова освіта в Україні перебуває на етапі глибоких трансформацій, зумовлених запровадженням концепції Нової української школи. Однією з ключових ідей реформи є педагогіка партнерства – взаємодія між учнем, учителем і батьками, заснована на довірі, повазі та спільній відповідальності за результат навчання [1; 6]. Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», здатність до партнерської взаємодії є обов'язковою компетентністю сучасного педагога [10]. Однак, як свідчать дослідження, рівень сформованості цієї компетентності у випускників педагогічних закладів вищої освіти часто є недостатнім [2; 4].

У Китаї проблематика педагогічного партнерства також є вкрай актуальною. Китайська освітня політика останніх років спрямована на розвиток системи «школа–сім'я–суспільство» (家校社共育), яка передбачає активне залучення батьків і громади до освітнього процесу [14; 18]. Дослідження показують, що компетентність шкільно-сімейного партнерства безпосередньо впливає на професійне вигорання вчителів, а отже, потребує цілеспрямованого формування вже на етапі професійної підготовки [18]. Водночас порівняльних досліджень українського та китайського досвіду у цій сфері обмаль, що ускладнює виявлення кращих практик та їх запровадження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів привертає увагу багатьох українських науковців. О. Гончарук досліджує специфіку формування зазначеної компетентності та виокремлює її ключові компоненти [1]. В. Дідух акцентує увагу на готовності майбутніх учителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу

як актуальній проблемі професійно-педагогічної освіти [2]. У монографії за редакцією О. Дубасенюк розкрито діяльнісні засади підготовки компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, що має безпосереднє значення для формування партнерської компетентності [3].

М. Єпіхіна розглядає парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі [4], а також уточнює сутність та структуру готовності до такої взаємодії [5]. Л. Коваль та К. Петрик досліджують педагогіку партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [6]. О. Коханова розглядає партнерську взаємодію як умову розвитку суб'єктності майбутнього фахівця [7]. Л. Куземко узагальнює досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів [8]. К. Петрик аналізує педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [9]. І. Толмачова та І. Ярошенко пропонують технологію критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства [11]. Варто відзначити і роботу Л. Філатової зі співавторами, які аналізують основні аспекти Нової української школи, зокрема педагогіку партнерства [12]. Н. Франчук зі співавторами досліджують розвиток комунікації майбутніх учителів початкових класів через педагогіку партнерства [13].

Китайські дослідники Д. Лю, Х. Вей та К. Чжан розробили та валідизували шкалу компетентності шкільно-сімейного партнерства для майбутніх учителів [14]. П. Цзян, С. Сон, Ц. Ван, С. Ван, Ф. Чень та Д. Ту запропонували комплексну компетентнісну рамку партнерства сім'я–дитячий садок на основі дослідження китайських учителів [15]. Дж. Жень зі співавторами вивчали вплив професійних навчальних спільнот (PLC) на готовність дітей до школи в Китаї [16]. Х. Вей та П. Чжан досліджували зв'язок між організаційною підтримкою, компетентністю вчителів, емоційною працею та вигоранням у шкільно-сімейній співпраці [18]. Х. Вей, Ю. Суй, Х. Лю та С. Лю вивчали вплив учительської колаборації на викладацькі практики в Китаї та Англії [19]. К. Чжу розглядає шляхи розвитку компетентності шкільно-сімейної співпраці вчителів в умовах цифрової трансформації [20].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених формуванню компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів, більшість із них зосереджені або виключно на українському, або виключно на китайському контексті. Порівняльних досліджень, які б системно аналізували підходи обох країн до професійної підготовки вчителів у зазначеному аспекті, практично немає. Залишаються невирішеними такі питання: які спільні та відмінні риси притаманні моделям формування компетентності педагогічного партнерства в Україні та Китаї; які елементи китайського досвіду можуть бути адаптовані до української системи професійної підготовки вчителів початкових класів. Ця стаття покликана заповнити зазначену прогалину.

**Мета статті** – здійснити порівняльний аналіз підходів до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти України та Китаю та визначити можливості використання китайського досвіду в українській системі професійної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для цілеспрямованого формування компетентності педагогічного партнерства необхідно визначити її структуру. Розгляд наукових підходів засвідчує, що більшість дослідників виокремлюють комунікативний (О. Гончарук [1]; О. Коханова [7]; Н. Франчук [13]), кооперативний (В. Дідух [2]; Л. Коваль, К. Петрик [6; 9]) та рефлексивний (М. Єпіхіна [4; 5]; Л. Куземко [8]) компоненти.

Комунікативний компонент передбачає здатність ефективно спілкуватися з учасниками освітнього процесу [1; 7; 13]. Кооперативний охоплює вміння організувати спільну діяльність, розподіляти відповідальність, вирішувати конфлікти, залучати

батьків [2; 6; 9]. Рефлексивний включає здатність аналізувати власну взаємодію, коригувати поведінку та здійснювати самооцінку [4; 5; 8].

Окремої уваги заслуговує емоційний компонент, який китайські дослідники вважають ключовим у структурі компетентності педагогічного партнерства. Згідно з дослідженням Х. Вей, П. Чжан, вчителі, які мають високий рівень емоційної компетентності, здатні ефективніше регулювати власні емоції під час спілкування з батьками, що знижує ризик професійного вигорання [18]. В українських дослідженнях емоційний компонент, як правило, розглядається в межах комунікативного або не виокремлюється окремо [1; 7]. Ця відмінність може бути пояснена різними культурними традиціями: у китайській культурі емоційна саморегуляція є важливою складовою професійної етики вчителя, тоді як в українській традиції більше уваги приділяється рефлексії та самоаналізу.

Виявлені відмінності в акцентах формування компетентності педагогічного партнерства (рефлексивний компонент в Україні, емоційний компонент у Китаї) не є випадковими, а глибоко вкорінені в культурних традиціях обох країн.

Китайський акцент на емоційному компоненті значною мірою зумовлений впливом конфуціанських цінностей, зокрема концепцій «*гуаньсі*» (guanxi, 关系) – гармонійних міжособистісних відносин, та «*мяньцзи*» (mianzi, 面子) – «збереження обличчя», тобто підтримання соціальної гармонії через контроль власних емоцій та уникнення відкритих конфліктів. У китайській педагогічній традиції вчитель розглядається не лише як транслятор знань, але як моральний авторитет, чия емоційна врівноваженість є складовою професійної етики. Звідси – виокремлення емоційного компонента в структурі компетентності та розробка відповідних діагностичних інструментів [14; 18].

Українська педагогічна традиція, натомість, більшою мірою орієнтується на рефлексивні практики, що може бути пов'язано з європейським впливом (зокрема, ідеями Дж. Дьюї, Д. Шона) та індивідуалістичним культурним кодом, де самоаналіз, критичне мислення та особистісна відповідальність цінуються вище, ніж підтримання зовнішньої гармонії будь-якою ціною. Це не означає, що емоційний компонент відсутній в українських дослідженнях, однак він частіше розглядається в межах комунікативного або не виокремлюється як самостійний [1; 7].

Розуміння цих культурних відмінностей є важливим для коректної адаптації китайського досвіду в українському контексті. Пряме запозичення без урахування культурних особливостей може бути неефективним. Натомість пропонується *вибіркова адаптація* тих елементів китайського підходу, які є культурно нейтральними або можуть бути успішно інтегровані в українську освітню реальність (наприклад, використання цифрових платформ, створення професійних навчальних спільнот, розробка діагностичного інструментарію), з одночасним збереженням українського акценту на рефлексії та дитиноцентризмі.

Узагальнюючи, пропонуємо таке визначення: компетентність педагогічного партнерства майбутнього вчителя початкових класів – це інтегративна якість, що охоплює комунікативний, кооперативний, рефлексивний та емоційний компоненти. Її сформованість забезпечує успішну реалізацію педагогіки партнерства в початковій школі.

Важливим аспектом порівняльного аналізу є нормативно-правове забезпечення формування компетентності педагогічного партнерства. В Україні базовим документом є Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», який визначає здатність до партнерської взаємодії як одну з ключових компетентностей педагога [10]. У Китаї, своєю чергою, на державному рівні впроваджено концепцію «школа–сім'я–суспільство» (家校社共育), яка закріплює обов'язок закладів освіти

організувати системну взаємодію з батьками та громадою [14; 15]. Якщо український підхід більше орієнтований на формування особистісних якостей учителя, то китайський – на створення інституційних механізмів партнерства.

Систематизація виявлених спільних та відмінних рис у підходах України та Китаю до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів представлена в табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняння підходів до формування компетентності педагогічного партнерства в Україні та Китаю**

Критерій	Україна	Китай
Основні суб'єкти партнерства	Учень – учитель – батьки [6]	Школа – сім'я – суспільство (家校社共育) [14; 15]
Домінуючі компоненти	Комунікативний, кооперативний, рефлексивний [1; 2; 4]	Комунікативний, кооперативний, емоційний [14; 18]
Інструменти формування	Тренінги, педагогічні практики [9; 11]	PLC, цифрові платформи [16; 20]
Діагностичний інструментарій	Розроблений частково [8]	Розроблено та валідизовано [14]

В українській практиці формування компетентності педагогічного партнерства відбувається через проведення спільних тренінгів для вчителів і батьків, організацію батьківських клубів, залучення батьків до проєктної діяльності учнів [6, с. 11; 9, с. 172]. У Китаї, своєю чергою, активно створюються професійні навчальні спільноти (PLC), де вчителі спільно розробляють стратегії взаємодії з батьками, а також використовуються мобільні додатки та цифрові платформи для оперативного інформування батьків про успіхи дитини [16, с. 7; 20, с. 113].

Водночас дослідження свідчать про недостатній рівень практичної підготовки студентів до реальної партнерської взаємодії. За даними Л. Куземко, лише 34 % випускників педагогічних закладів почуваються повністю готовими до співпраці з батьками учнів [8]. І. Толмачова та І. Ярошенко пропонують використовувати технологію критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства [11].

Китайська система підготовки вчителів початкових класів приділяє значну увагу формуванню компетентності шкільно-сімейного партнерства (School-Family Partnership Competency). Дж. Лю, Х. Вей, & Ц. Чжан розробили шкалу для оцінювання цієї компетентності, яка включає 21 пункт у трьох вимірах: навички (skills), знання (knowledge) та ставлення (attitudes). Загальна пояснювана дисперсія становить 67,44 %, що свідчить про високу валідність інструменту [14].

Цзян П., Сон С., Ван Ц., Ван С., Чень Ф., Ту Д. на основі поведінкових інтерв'ю з 30 китайськими вчителями розробили комплексну компетентнісну рамку партнерства сім'я–дитячий садок. Вони виокремили високоефективні риси (комунікація, вираження, управління стосунками) та стабільні риси (дитиноцентризм), які слід підтримувати впродовж усієї кар'єри [15].

Важливим елементом китайської моделі є професійні навчальні спільноти (Professional Learning Communities – PLC). Дж. Жень зі співавторами дослідили вплив PLC на готовність дітей до школи в Китаї. У дослідженні взяли участь 839 дітей та 67 учителів з Чунціна. Результати показали, що три виміри PLC (спільне бачення, колаборативна практика, обмін ресурсами) є значущими предикторами готовності дітей до школи. Кооперативна атмосфера підсилює цей ефект [16].

Китайські дослідники активно вивчають можливості цифрової трансформації у формуванні компетентності шкільно-сімейного партнерства. К. Чжу пропонує використовувати цифрові платформи для зміцнення партнерства між освітніми установами та сім'ями, що дозволяє зробити комунікацію більш прозорою, оперативною та ефективною [20, с. 116].

Цифрова трансформація освіти відкриває нові можливості для формування компетентності педагогічного партнерства. Як зазначає К. Чжу, використання цифрових платформ дозволяє зробити комунікацію між школою та сім'єю більш прозорою, оперативною та ефективною [20]. У Китаї активно розробляються мобільні додатки для інформування батьків про успіхи дитини, організації онлайн-зборів та консультацій [16]. В українському контексті цифрові інструменти партнерства залишаються недостатньо дослідженими, хоча дистанційне навчання під час пандемії та воєнного стану актуалізувало потребу в їхньому впровадженні. Тому одним із перспективних напрямів подальших досліджень є розробка та апробація моделі цифрового супроводу партнерської взаємодії майбутніх учителів початкових класів з батьками.

Незважаючи на значний прогрес, в обох країнах існують проблеми. В Україні це недостатня практична підготовка студентів до реальної партнерської взаємодії: за даними Л. Куземко, лише 34 % випускників педагогічних закладів почуваються повністю готовими до співпраці з батьками учнів [8, с. 201]. Також дослідники фіксують брак системного підходу до формування відповідної компетентності в освітніх програмах [2, с. 133]. У Китаї, попри розвинену інституційну базу, дослідники фіксують високий рівень професійного вигорання вчителів, пов'язаний з емоційними навантаженнями під час спілкування з батьками [18, с. 16].

Порівняльний аналіз дозволяє виявити спільні риси та відмінності в підходах України та Китаю до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів.

Спільними рисами є: визнання важливості партнерської взаємодії як ключової компетентності вчителя; орієнтація на дитину як центрального суб'єкта освітнього процесу; наявність у навчальних програмах дисциплін, спрямованих на формування комунікативних та кооперативних навичок; використання практико-орієнтованих форм навчання (педагогічні практики, тренінги).

Відмінності полягають у тому, що в Китаї:

- існує більш системний та інституціоналізований підхід до формування шкільно-сімейного партнерства, закріплений на рівні державної освітньої політики [14; 18];
- активно використовуються цифрові технології для забезпечення партнерської взаємодії [20];
- функціонують професійні навчальні спільноти (PLC) як механізм безперервного розвитку партнерської компетентності вчителів [16];
- розроблено та валідизовано надійний діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості досліджуваної компетентності [14; 15].

Виявлені відмінності не є перешкодою, а навпаки – створюють можливості для взаємного збагачення освітніх систем України та Китаю. Українська модель підготовки майбутніх учителів початкових класів може скористатися китайським досвідом інституціоналізації шкільно-сімейного партнерства, розвитку професійних навчальних спільнот та цифровізації комунікації з батьками [16; 20]. Своєю чергою, китайська система може бути зацікавлена в українському досвіді розвитку рефлексивних практик, дитиноцентризму та інклюзивного підходу в партнерській взаємодії [1; 4; 6]. Міжкультурний обмін освітніми програмами, стажування викладачів та спільні дослідницькі проекти можуть стати ефективними механізмами впровадження кращих практик.

На основі вивчення китайського досвіду можна запропонувати такі рекомендації для української системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів:

- 1) запровадити у програми підготовки модуль з розвитку емоційної компетентності (здатності регулювати власні емоції під час партнерської взаємодії) [18, с. 16];

2) створити професійні навчальні спільноти (PLC) для студентів та молодих учителів з метою обміну досвідом партнерської взаємодії [16, с. 12];

3) використовувати цифрові платформи для комунікації з батьками як навчальний елемент у підготовці студентів [20, с. 117];

4) розробити та валідизувати діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості компетентності педагогічного партнерства (за зразком китайської шкали, розробленої Дж. Лю, Х. Вей, Ц. Чжан) [14, с. 76].

Для верифікації теоретичних положень та виявлення реального стану сформованості компетентності педагогічного партнерства в українських здобувачах вищої освіти нами було проведено напівструктуроване інтерв'ю з 20 студентами випускних курсів (4-5 курс) трьох закладів вищої освіти України (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Київський столичний університет імені Б. Грінченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка). Інтерв'ю тривалістю 15-20 хвилин кожне охоплювали такі блоки: розуміння сутності педагогіки партнерства; досвід комунікації з батьками під час педагогічної практики; здатність регулювати власні емоції у конфліктних ситуаціях; самооцінка готовності до партнерської взаємодії.

Результати інтерв'ю засвідчили, що 14 студентів (70 %) розуміють педагогіку партнерства переважно як «співпрацю з батьками» або «доброзичливе спілкування», однак лише 6 (30 %) згадали про необхідність урахування емоційного стану співрозмовника. Лише 3 студенти (15 %) повідомили, що під час практики стикалися з реальними конфліктними ситуаціями у спілкуванні з батьками, і лише 1 з них зміг конструктивно її вирішити. Водночас 12 студентів (60 %) визнали, що відчують тривогу або невпевненість перед необхідністю спілкуватися з «важкими» батьками. Ці дані підтверджують висновки Л. Куземко [8] про те, що лише третина випускників почуваються готовими до партнерської взаємодії, та додатково вказують на недостатній розвиток саме емоційного компонента компетентності в українських студентів.

Результати напівструктурованого інтерв'ю систематизовано в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати емпіричного дослідження сформованості компонентів компетентності педагогічного партнерства**

Критерій	Характеристика	Кількість студентів	%
1	2	3	4
Когнітивно-змістові критерії	Розуміння педагогіки партнерства переважно як співпраці з батьками	14	70%
	Розуміння партнерства як тристоронньої взаємодії (учитель–учень–батьки)	6	30%
	Усвідомлення необхідності врахування емоційного стану співрозмовника	6	30%
Комунікативний компонент	Самооцінка високого рівня комунікативних навичок спілкування з батьками	8	40%
	Досвід ініціювання комунікації з батьками під час практики (без зовнішнього стимулу)	5	25%
Кооперативний компонент	Досвід організації спільної діяльності з батьками (свята, проєкти, збори)	7	35%

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Кооперативний компонент	Здатність залучати батьків до вирішення навчальних/виховних завдань	4	20%
Рефлексивний компонент	Здатність аналізувати власну взаємодію з батьками та робити висновки	9	45%
	Самооцінка здатності коригувати поведінку залежно від ситуації спілкування	10	50%
Емоційний компонент	Спонтанна згадка емоційного аспекту взаємодії (без підказки)	6	30%
	Відчуття тривоги або невпевненості перед спілкуванням із «важкими» батьками	12	60%
	Здатність регулювати власні емоції в конфліктній ситуації (самооцінка)	5	25%
Поведінкові критерії	Наявність досвіду вирішення реальної конфліктної ситуації з батьками під час практики	3	15%
	Конструктивне вирішення конфліктної ситуації (самооцінка)	1	5%
Інтегральна самооцінка	Самооцінка повної готовності до партнерської взаємодії	7	35%*
	Визнання потреби в додатковій підготовці з педагогіки партнерства	16	80%

Як видно з табл. 2, найбільш проблемними зонами є емоційний компонент (лише 25 % студентів оцінюють свою здатність до емоційної саморегуляції як високу; 60 % відчують тривогу перед спілкуванням із «важкими» батьками) та кооперативний компонент (лише 20 % мають досвід залучення батьків до вирішення навчальних завдань). Водночас рефлексивний компонент виявився відносно розвиненим (45-50 %), що узгоджується з українською науковою традицією. Важливо, що 80 % студентів усвідомлюють потребу в додатковій підготовці, що створює сприятливе підґрунтя для впровадження розроблених рекомендацій.

Отримані емпіричні дані посилюють аргументацію на користь запровадження у програми підготовки майбутніх учителів початкових класів спеціального модуля з розвитку емоційної компетентності (зокрема, навичок емоційної саморегуляції та емпатійного слухання), що є одним із ключових елементів китайського досвіду. Крім того, результати інтерв'ю свідчать про потребу в організації систематичної практичної підготовки з моделюванням реальних ситуацій партнерської взаємодії (у тому числі конфліктних), що може бути реалізовано у форматі професійних навчальних спільнот (PLC) та тренінгів із використанням кейс-методу.

Проведене дослідження має певні обмеження, які слід ураховувати під час інтерпретації його результатів. *По-перше*, вибірка охоплює лише 20 студентів із трьох закладів вищої освіти України, що не дозволяє поширювати висновки на всю педагогічну спільноту країни. Дослідження має якісний, а не кількісно-репрезентативний характер. *По-друге*, дані ґрунтуються на самооцінці студентів, що може бути схильним до впливу соціальної бажаності відповідей (participants might overestimate their readiness or avoid admitting difficulties). *По-третє*, інтерв'ю фіксують суб'єктивне

сприйняття студентами власного досвіду, а не об'єктивні показники сформованості компетентності (наприклад, результати спостереження за реальною взаємодією з батьками). *По-четверте*, дослідження не охоплює думки вчителів-практиків та адміністрації шкіл, які могли б додатково верифікувати отримані дані. *По-п'яте*, відсутність лонгітюдного дизайну не дає змоги простежити динаміку розвитку компетентності педагогічного партнерства впродовж навчання.

Незважаючи на зазначені обмеження, результати дослідження є цінними для розуміння проблемного поля української системи підготовки майбутніх учителів початкових класів і окреслення напрямів її вдосконалення з урахуванням китайського досвіду.

**Висновки.** Відповідно до поставленої мети, у статті здійснено порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення, змісту професійної підготовки, інструментів формування та діагностичного інструментарію в Україні та Китаї. Виявлено як спільні риси (дитиноцентризм, практико-орієнтовані форми), так і відмінності (ступінь інституціоналізації, використання цифрових платформ, наявність професійних навчальних спільнот).

Проведений порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що компетентність педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів є інтегративною якістю, яка в українській науковій традиції включає комунікативний, кооперативний та рефлексивний компоненти, а в китайській – доповнюється емоційним компонентом. Спільними для обох країн є визнання педагогіки партнерства ключовою компетентністю вчителя, орієнтація на дитину як центрального суб'єкта освітнього процесу та використання практико-орієнтованих форм навчання.

Результати емпіричного дослідження (інтерв'ю з 20 українськими студентами) підтвердили теоретичні положення: лише 30% опитаних згадали про емоційний аспект партнерської взаємодії, а 60% відчувають тривогу перед спілкуванням із «важкими» батьками, що свідчить про недостатній розвиток саме емоційного компонента в українських здобувачів освіти та актуалізує необхідність звернення до китайського досвіду.

Китайський досвід формування досліджуваної компетентності вирізняється системністю, наявністю професійних навчальних спільнот (PLC), активним використанням цифрових технологій та розробленим діагностичним інструментарієм. В Україні, попри визнання важливості педагогіки партнерства, існують проблеми з практичною підготовкою студентів та браком системного підходу, що було підтверджено емпірично: лише 15% студентів мали досвід вирішення реальних конфліктних ситуацій з батьками під час практики.

На основі вивчення китайського досвіду та з урахуванням результатів власного емпіричного дослідження запропоновано рекомендації щодо вдосконалення української системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема: розвиток емоційної компетентності (з огляду на виявлений її дефіцит у 70 % опитаних), створення професійних навчальних спільнот, використання цифрових платформ та розробка діагностичного інструментарію.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути безпосередньо використані для оновлення освітніх програм підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні, зокрема через уведення модуля з емоційної компетентності та створення професійних навчальних спільнот. Запропоновані рекомендації спрямовані на зниження рівня тривожності студентів під час комунікації з батьками (виявлено у 60 % опитаних) та підвищення ефективності шкільно-сімейного партнерства.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання: емпірична перевірка ефективності запропонованих рекомендацій в українських закла-

дах вищої освіти; адаптація та валідація китайської шкали діагностики компетентності шкільно-сімейного партнерства на українській вибірці (з можливістю порівняння з отриманими нами інтерв'ю-даними); порівняльний аналіз практик педагогічного партнерства в початковій школі України та інших країн Азії (Японія, Південна Корея, Сінгапур); дослідження впливу цифрових платформ на ефективність партнерської взаємодії «школа–сім'я» в українському контексті; розробка та апробація програми підготовки майбутніх учителів початкових класів до партнерської взаємодії на засадах міжкультурного підходу з урахуванням українських та китайських освітніх традицій.

### Список використаних джерел

1. Гончарук О. В. Специфіка формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.* 2022. Вип. 88. С. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.13>
2. Дідух В. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу як актуальна проблема професійно-педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти.* 2020. Т. 4. Вип. 22. С. 131–134. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-4.26>
3. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
4. Єпіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука.* 2022. № 2(180). С. 37–46. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-37-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46)
5. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38(2). С. 36–43. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386>
6. Коваль Л., Петрик К. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *New Inception.* 2022. № 1. С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995>
7. Коханова О. П. Партнерська взаємодія як умова розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2010. Вип. 29. С. 311–316. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.4957>
8. Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 78. С. 198–203. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35>
9. Петрик К. Ю. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 75(2). С. 170–173.
10. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки від 29.08.2024 р. № 1225. URL: [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf\\_merged.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf) (дата звернення: 09.04.2026).
11. Толмачова І. М., Ярошенко І. А. Технологія критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації педагогіки партнерства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. Вип. 90. С. 132–138. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.27>
12. Filatova L., Zhvava O., Kharchuk O., Kosarieva H., Zyniakova A., Shestopalova T. The Main Aspects of New Ukrainian School: Child-Centeredness, Competence Approach, Pedagogy of Partnership. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională.* 2023. Vol. 15. № 4. P. 383–399. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/800>
13. Franchuk N., Karuk I., Imber V., Komariivska N., Kazmirchuk N., Koval T. Developing future primary school teachers' communication through pedagogy of partnership. *Journal of Education and Learning (EduLearn).* 2024. Vol. 18, No. 3. P. 609–617. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21668>

14. Liu J., Wei H., Zhang Q. Development of Pre-service Teachers' Competence of School-Family Partnerships and Its Validity and Reliability. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*. 2024. № 5. С. 68–77.
15. Jiang P., Song X., Wang Q., Wang X., Chen F., Tu D. Cross-Structural Competencies for Family-Kindergarten Partnership: Perspectives of Chinese Kindergarten Educators. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 5. 694. P. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15050694/>
16. Ren J., Mo Y., Zhang Y., Hou Y. Teacher professional learning communities and children's school readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 9. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1400960>
17. Wang H., Sang L. Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: a systematic literature review. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277>
18. Wei H., Zhang P. Exploring the relationships between organizational support, teachers' competency, emotion labor, and burnout in school-family collaboration. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 155. P. 104893. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104893>
19. Wei X., Sui Y., Liu X., Liu S. Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13. No. 2. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440231177908>
20. Zhu K. Research on the Development Path of Preschool Teachers' Family-School Cooperation Competency under the Background of Digital Transformation. *Advances in Educational Technology and Psychology*. 2024. Vol. 8. № 5. P. 112–18. DOI: <https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080518>

### References

1. Honcharuk, O. V. (2022). Spetsyfika formuvannia kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The specifics of forming pedagogical partnership competence in future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, 88, 65–70. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.13> [in Ukrainian].
2. Didukh, V. V. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do vzaiemodii z uchasykamy osvitnoho protsesu yak aktualna problema profesiino-pedahohichnoi osvity [Formation of future primary school teachers' readiness to interact with participants of the educational process as a current problem of professional pedagogical education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methods of professional education*, 4(22), 131–134. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-4.26> [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2024). Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv [Activity-based principles of training future competent specialists in the context of modern challenges]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
4. Yepikhina, M. A. (2022). Paradyhmalni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [Paradigmatic principles of professional training of future teachers for the implementation of partnership interaction in primary school]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Science*, 2 (180), 37–46. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-37-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46) [in Ukrainian].
5. Yepikhina, M. (2022). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnoho vchytelia do partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [The essence and structure of future teacher's readiness for partnership interaction in primary school]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 38(2), 36–43. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386> [in Ukrainian].
6. Koval, L., & Petryk, K. (2022). Pedahohika partnerstva v koordynatakh modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Pedagogy of partnership in the coordinates of modernization of professional training of future primary school teachers]. *New Inception*, 1, 7–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995> [in Ukrainian].

7. Kokhanova, O. P. (2010). Partnerska vzaiemodiia yak umova rozvytku subiektnosti maibutnoho fakhivtsia [Partnership interaction as a condition for the development of future specialist's subjectivity]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of higher and secondary school*, 29, 311–316. <https://doi.org/10.31812/educdim.4957> [in Ukrainian].
8. Kuzemko, L. V. (2021). Dosvid formuvannia hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Experience in forming readiness for partnership interaction in future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 78, 198–203. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35> [in Ukrainian].
9. Petryk, K. Yu. (2017). Pedahohichne partnerstvo u protsesi profesiinoi pidgotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly [Pedagogical partnership in the process of professional training of future primary school teachers]. *Zbimyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, 75(2), 170–173 [in Ukrainian].
10. Profesiyni standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of general secondary education institution»] (Order No. 1225 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, August 29, 2024). [https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf\\_merged.pdf](https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf) (last accessed: 09.04.2026) [in Ukrainian].
11. Tolmachova, I. M., & Yaroshenko, I. A. (2022). Tekhnolohiia krytychnoho myslennia yak instrument pidgotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do realizatsii pedahohiky partnerstva [Critical thinking technology as a tool for preparing future primary school teachers for the implementation of pedagogy of partnership]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 90, 132–138. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.27> [in Ukrainian].
12. Filatova, L., Zhvava, O., Kharchuk, O., Kosarieva, H., Zyniakova, A., & Shestopalova, T. (2023). The Main Aspects of New Ukrainian School: Child-Centeredness, Competence Approach, Pedagogy of Partnership. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(4), 383–399. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/800> [in English].
13. Franchuk, N., Karuk, I., Imber, V., Komarivska, N., Kazmirchuk, N., & Koval, T. (2024). Developing future primary school teachers' communication through pedagogy of partnership. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, Vol. 18, No. 3, 609–617. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21668> [in English].
14. Liu, J., Wei, H., & Zhang, Q. (2024). Development of Pre-service Teachers' Competence of School-Family Partnerships and Its Validity and Reliability. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*, 5, 68–77 [in English].
15. Jiang, P., Song, X., Wang, Q., Wang, X., Chen, F., & Tu, D. (2025). Cross-Structural Competencies for Family-Kindergarten Partnership: Perspectives of Chinese Kindergarten Educators. *Behavioral Sciences*, 15, 5, 694, 1–21. <https://doi.org/10.3390/bs15050694> [in English].
16. Ren, J., Mo, Y., Zhang, Y., & Hou, Y. (2025). Teacher professional learning communities and children's school readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1400960> [in English].
17. Wang, H., & Sang, L. (2024). Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: a systematic literature review. *Cogent Education*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277> [in English].
18. Wei, H., & Zhang, P. (2025). Exploring the relationships between organizational support, teachers' competency, emotion labor, and burnout in school-family collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 155, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104893> [in English].
19. Wei, X., Sui, Y., Liu, X., & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England. *SAGE Open*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440231177908> [in English].
20. Zhu, K. (2024). Research on the Development Path of Preschool Teachers' Family-School Cooperation Competency under the Background of Digital Transformation. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(5), 112–118. <https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080518> [in English].

**Tian H.**

Postgraduate Student,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
425550083@qq.com  
orcid.org/0009-0006-5351-682X

**FORMATION OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE AND CHINA**

*Relevance of the study.* A comparative analysis of Ukrainian and Chinese experience in forming pedagogical partnership competence of future primary school teachers is necessary for mutual enrichment of both educational systems.

*Main objectives of the study.* The article aims to: (1) clarify the structure of pedagogical partnership competence of future primary school teachers based on Ukrainian and Chinese scholarly sources; (2) conduct a comparative analysis of regulatory frameworks, professional training content, formation tools, and diagnostic instruments in Ukraine and China; (3) empirically identify the level of readiness of Ukrainian final-year students for pedagogical partnership; and (4) propose recommendations for improving Ukrainian teacher training based on Chinese experience.

*Methodology.* The study employed theoretical methods (comparative analysis, synthesis, and generalisation of scholarly sources, regulatory documents, and professional standards) and empirical methods (semi-structured interviews). The interviews were conducted with 20 final-year students from three Ukrainian higher education institutions. The selection criteria included completion of at least 80% of the professional training programme and prior teaching practice experience. The interview protocol covered: understanding of pedagogical partnership, perceived readiness to cooperate with parents, emotional reactions to difficult communicative situations, and self-assessment of partnership competence components.

*Results and conclusions.* The analysis of Ukrainian sources revealed three key components of pedagogical partnership competence: communicative, cooperative, and reflective. Chinese researchers supplement this structure with an emotional component – the ability to regulate one's own emotions and understand the emotions of other partnership participants. The empirical study showed that 70% of future teachers understand pedagogical partnership primarily as cooperation with parents; only 30% spontaneously mention the emotional aspect of interaction; 60% report anxiety before communicating with "difficult" parents. These findings confirm the necessity of targeted formation of the emotional component. The comparative analysis identified common features (recognition of partnership importance, child-centred orientation, practice-oriented learning forms) and differences (degree of institutionalisation, use of digital platforms, presence of Professional Learning Communities – PLCs). Ukraine emphasises the reflective component; China emphasises the emotional component. Problems in Ukraine include insufficient practical training (only 34% of graduates feel ready to cooperate with parents) and lack of a systematic approach. Problems in China include a high level of teacher professional burnout. Based on Chinese experience, recommendations for Ukraine include: introducing a module on emotional competence development, creating PLCs, using digital platforms for parent communication, and developing validated diagnostic tools.

*Practical significance.* The results can be used to update professional training programmes for future primary school teachers in Ukraine, to design diagnostic tools for assessing pedagogical partnership competence, and to serve as a basis for further comparative studies with other Asian countries.

*Keywords:* pedagogy of partnership, pedagogical partnership competence, future primary school teachers, professional training.

Отримано редколегією / Received: 14.04.2026

Прорецензовано / Revised: 27.04.2026

Опубліковано / Published: 28.05.2026