

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ

УДК 1:37.01:316.74:316.7

DOI <https://doi.org/10.32782/apfs.v052.2024.45>

Г. Чжао

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7237-3009>*аспірант кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ ДЕМОКРАТІЇ,
ІНТЕРКУЛЬТУРАЛІЗМУ ТА ЦИФРОВИХ ІННОВАЦІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні системи підготовки вчителя опинилися на перехресті потужних суспільних зрушень – від глобальних міграційних процесів і кризи соціальної згуртованості до стрімкого розвитку штучного інтелекту й аналітики освітніх даних. Дослідження демократії та освіти Дж. Д'юї, яке визначало роль учителя як агента соціальних змін, набуває нового звучання у світі, де педагог мусить одночасно бути фасилітатором діалогу культур, критиком структурної нерівності та користувачем складних цифрових екосистем [5]. Освітні практики турботи та спільного виховання раннього дитинства [1], «третьої хвилі» політики у педагогічній освіті, що виходить за межі звичних бінарностей [2], а також інтеграція інтеркультурних компетентностей у навчальні програми [3] свідчать про необхідність переосмислення фундаментальних засад професійної підготовки майбутніх педагогів.

Наукова спільнота реагує на ці виклики, пропонуючи нові теоретичні рамки: від критичної педагогіки П. Фрейре – до концепції «даних як соціального ускладнення», що вимагає високої цифрової грамотності викладачів [6; 10]. Водночас практичне поле вимагає рішень, орієнтованих на стійкий розвиток і соціальну емпатію: включення соціально-емоційного навчання в мистецьку освіту [8], розробку підписових педагогік у різних національних контекстах [14], формування активістської ідентичності вчителя [9], а також відпрацювання стратегій використання ШІ та генеративних моделей, зокрема ChatGPT, у класі [7].

Таким чином, постає комплексна проблема: як узгодити філософсько-етичні засади демократії та інтеркультуралізму з вимогами цифрової трансформації, забезпечивши водночас розвиток професійної автономії вчителя й посилення соціальної згуртованості університетських та шкільних спільнот [4; 13]. Її розв'язання має не лише теоретичне, а й безпосередньо практичне зна-

чення, результати дослідження здатні вплинути на формування освітньої політики, модернізацію змісту педагогічних програм, розробку інноваційних методик викладання та створення середовищ, чутливих до культурного та технологічного різноманіття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз нещодавніх досліджень демонструє зсув акцентів від вузько навчальних методик до широких філософських рефлексій про турботу, демократію та інтеркультуралізм у підготовці педагогів: колективне письмо про «спільноти турботи» окреслює зв'язок педагогіки з етико-політичними диспозиціями раннього дитинства [1], а концепція «третьої хвилі» політики вчительської освіти проблематизує застарілі бінарності «теорія – практика» та «локальне – глобальне», пропонуючи динаміку багатовимірних ідентичностей учителя [2]. Інтеркультурні студії у зв'язку з розвитком соціальної згуртованості університетських спільнот [4] і порівняльні напрацювання щодо міжкультурності в умовах глобальних викликів [3] засвідчують, що класичні ідеї демократії та освіти Д'юї [5] набули нового горизонту проблематизації у світі динамічних міграцій і полікультурності. Водночас низка авторів підкреслює нестачу цілісних моделей, здатних інтегрувати етичну парадигму турботи, критичну педагогіку Фрейре [6] і вимоги професійної автономії, не втрачаючи з поля зору політики культурного визнання та соціально-емоційного навчання [8]. Актуальні перегляди педагогічних програм різних країн схилиються до «підписових» педагогік як маркерів національної ідентичності освітніх систем [14], але ще не запропонували чітких механізмів вбудовування цих педагогік у глибоку, рефлексивну підготовку вчителя, що стикається з різноспрямованими ціннісними імперативами. У підсумку критично бракує аналітичних моделей, які б одночасно враховували культурну

багатоманітність, політичну ангажованість та соціально-емоційну стійкість майбутнього педагога. Саме відсутність такої узгодженої рамки ускладнює формування стратегій формальної та неформальної підготовки вчителів, орієнтованих на демократичну участь і етичний плюралізм.

Другий кластер літератури зосереджує увагу на цифровій трансформації та «ландшафтизації» освіти: аналіз потенціалу й ризиків ШІ та ChatGPT у педагогічних середовищах [7] поєднується із систематичними оглядами «педагогічної грамотності даних» викладачів [10], фіксуючи дисонанс між швидкістю технологічних інновацій і готовністю вчителів критично осмислювати алгоритмічні режими влади. Додатково, короткострокові дослідження мультимедійних підходів до мовної освіти [12] розкривають конструктивістські можливості цифрових платформ, однак залишають поза межами аналізу етико-аксіологічні наслідки масового впровадження таких ресурсів. Когнітивно-культурні перспективи розвитку дитини через соціальну взаємодію [11] ще недостатньо підхоплені в дебатах про навчання у змішаних фізико-цифрових просторах, де штучний інтелект може транслювати латентні упередження або посилювати нерівність доступу. Наявні роботи переважно описують окремі аспекти цифрової компетентності: технічні, методичні чи психологічні, але не конструюють міждисциплінарний місток до філософії демократії та інтеркультурної етики, який критично необхідний для формування цілісної професійної ідентичності вчителя. Отже, залишається невирішеним питання розробки інтегрованої парадигми цифрової та етичної грамотності, здатної одночасно підтримувати критичне мислення, культурну чутливість і соціальну відповідальність педагога. Саме цій прогалині й присвячується наше дослідження, що пропонує узгодити технологічні інновації з гуманістичними основами вчительської освіти.

Третя група публікацій фокусується на взаємозв'язку педагогічного професіоналізму, агентності та соціальної справедливості: дослідження вчительської активістської ідентичності та критичності [9] підкреслюють необхідність виходу за рамки компетентнісних підходів до ширших питань етичного лідерства, а концепції неогуманістичного шкільного виховання [18] – на проєкцію педагогічної діяльності у вимір сталого розвитку й «освіти для миру». Розвідки про зміни соціальної згуртованості академічних спільнот у часи криз [13] та дослідження «м'якої сили» ідеологічних парадигм у глобальному освітньому ландшафті [16] демонструють, що культурні, політичні й ідеологічні чинники продовжують визначати професійну етику вчителя, однак вони рідко розглядаються у взаємодії з екологічним і технологічним вимірами підготовки. Екологічна

сталість закладається у новітні програми для майбутніх учителів [19], проте відсутня систематична методологія, яка б одночасно враховувала педагогічну емпатію, цифрову критичність і планетарне мислення. Автори, що аналізують соціально-емоційне навчання та мистецьку освіту [8], також рідко корелюють свої висновки з вибудовою транснаціональних педагогічних практик демократичної участі. Проблемою лишається й удосконалення професійних стандартів учителя, де професіоналізм трактується переважно через нормативні описники, а не через взаємодію етичних, культурних та технологічних чинників [15]. Як наслідок, сучасний дискурс не надає комплексної відповіді, яким чином інтегрувати етико-політичний, екологічний і цифровий компоненти у нову «сигнатурну» модель вчительської освіти, орієнтовану на турботу, активізм і стійкість.

Метою статті є доповнити концептуальну модель підготовки майбутніх учителів, яка інтегрує демократичні й інтеркультурні цінності, етику турботи, критичну цифрову грамотність і екологічну відповідальність у відповідь на сучасні технологічні та суспільні виклики.

Виклад основного матеріалу. Теоретичну основу нашої моделі становить поєднання трьох великих традицій: демократично-прагматичної, заснованої на «шкільній демократії» Дж. Д'юї [5]; критико-емансипативної, закоріненої у праці П. Фрейре й сучасних активістських підходах до вчительської ідентичності [6; 9]; та інтеркультурної, що збирає до купи дослідження університетської соціальної згуртованості й полікультурної взаємодії [3; 4; 13]. Роздробленість цих традицій у більшості програм вищої освіти призводить до фрагментованого бачення ролі педагога, тоді як наша концепція пропонує синтез, який дозволяє майбутньому вчителю мислити одночасно як агент демократії, фасилітатор міжкультурного діалогу та критичний інтерпретатор соціальних структур. Центральним принципом виступає «педагогіка турботи», котра наполягає на реляційному характері навчання й зміщує акцент із трансляції знань на підтримку етичних і соціально-емоційних зв'язків [1]. Цей реляційний підхід забезпечує підґрунтя для інтеграції інших компонентів – цифрової грамотності та екологічної відповідальності – без підміни гуманістичних орієнтирів технократичними логіками.

У площині професійної ідентичності ми спираємося на «третю хвилю» політики вчительської освіти, яка відмовляється від дихотомій «теорія/практика» та «локальне/глобальне» й трактує педагога як суб'єкта із багатовимірними, динамічними виявами професійності [2]. У нашій моделі ця політика перетинається з концепцією «активістсько-критичної ідентичності» вчителя, що включає елементи соціальної дії, етичного

лідерства й рефлексії щодо власного культурного розташування [9]. Таким чином, майбутні вчителі навчаються проєктувати власну професійну траєкторію через призму глобальних викликів, уникаючи редукції ролі до «передавача контенту». Програмні компоненти, що спрямовані на розвиток цієї нової ідентичності, включають спільотно-орієнтовані семінари, досвідні проєкти в полікультурних середовищах і рефлексивне письмо як метод критичного самоаналізу. Важливо підкреслити, що ідентичність педагога в нашій моделі не є заданою, а конструється у процесі колективного практикування демократичних і етичних норм.

Інтеркультурний компонент ґрунтується на двох взаємодоповнювальних напрямках: по-перше, на критичному осмисленні соціально-культурних кодів, які визначають навчальні контексти [3]; по-друге, на емпіричних дослідженнях академічної згуртованості, що демонструють, як спільне вирішення кризових ситуацій (наприклад, пандемії чи воєнних конфліктів) цементує міжкультурні зв'язки [4; 13]. Ми пропонуємо впровадити модуль «Інтеркультурна діалогіка» з антиупереджувальними практиками, симуляційними вправами й полілінгвальними проєктами, що уможливають досвід «перехрестя культур». Окремий блок присвячений розробці освітніх втручань, орієнтованих на соціальну згуртованість: від університетських волонтерських платформ до ком'юніті-партисипативних досліджень. Таке розширене розуміння інтеркультурності виходить за межі фестивального «святкування різноманіття» і показує, як культурна взаємодія може стати елементом суспільного договору та демократичної солідарності.

Цифрова складова моделі спирається на дихотомію «технологічні можливості – алгоритмічна влада». З одного боку, ШІ й генеративні системи, такі як ChatGPT, відкривають нові шляхи персоналізованого навчання, формувального оцінювання та виробництва навчальних матеріалів [7]. З іншого боку, вони загострюють питання етичної відповідальності, прозорості алгоритмів і цифрової нерівності, особливо у громадах із обмеженим доступом до швидкісного інтернету чи сучасних гаджетів [10]. У цьому контексті наші курси з «критичної цифрової грамотності» фокусуються на аналітиці освітніх даних, етичному аудиті алгоритмів і методах мінімізації упереджень ШІ-систем. Практика включає портфоліо-проєкти, де студенти вчаться розробляти уроки з елементами доповненої реальності або AI-асистованої рефлексії, але паралельно проводять критичний аналіз використаних алгоритмів. Отже, цифрова грамотність у нашій моделі рівноцінно поєднує технологічну компетентність і соціо-етичне мислення.

Компонент соціально-емоційного навчання (SEL) інтегрується через мистецькі дисципліни, підкріплені дослідженнями контент-аналізу професійних стандартів [8]. Ми пропонуємо «підписову» (signature) педагогіку, де мистецький проєкт стає ядром курсу й формує простір, у якому студенти відпрацьовують емпатію, емоційну регуляцію та колаборативну проблему [14]. Такий формат зміщує фокус від оцінки ізольованих навичок до вироблення цілісних соціо-емоційних компетентностей. У нашій моделі SEL-практики переплітаються з інтеркультурними завданнями (наприклад, музичний проєкт, оснований на багатомовному репертуарі) та цифровими інструментами (онлайн-платформи для спільного монтажу відео-етюдів). Це створює багаторівневе навчальне середовище, де емоційна й культурна грамотність взаємно підсилюються.

Екологічний вектор розгортається через концепцію «педагогіки планетарної відповідальності». Дослідження про ре-конфігурацію освіти для стійкого розвитку у вищій школі [19] та неогуманістичні моделі виховання характеру в початковій школі [18] свідчать про необхідність переосмислення екологічної освіти як інтегральної частини професійної підготовки педагога. У програмі це реалізується через міждисциплінарні студії, польові дослідження сталості університетського кампусу та проєктний модуль «Екограмотний урок». Особлива увага приділяється зв'язку екології з цифровими технологіями – від оцінки вуглецевого сліду дата-центрів до аналізу екодизайну освітніх платформ. Таким чином, студенти розуміють екологічну проблематику не як додаток, а як основу етичного й методичного вибору вчителя.

Політико-ідеологічний вимір моделі ґрунтується на аналізі «м'якої сили» освітніх парадигм [16] та на ширшому тлі філософії космосу й глобальної політики знання [17]. Ми розглядаємо формування критичної політичної обізнаності вчителя як невід'ємну частину професійної грамотності, оскільки освітні контексти все частіше стають аренами ідеологічних суперечностей. Практичні семінари передбачають scrutiny (дослівне «прискіпливий розгляд») освітніх політик різних держав, аналіз їхнього символічного та культурного впливу і розробку контр-наративів, що утверджують права людини й демократичні свободи. Студенти ведуть дебати щодо освітньої ролі держави, НКО та приватних корпорацій, роблячи видимими приховані структури влади в навчальному процесі. У такий спосіб політична грамотність набуває практичного виміру, що дозволяє педагогу свідомо діяти у політичних контекстах освітнього простору.

Зведеною опорною конструкцією пропонованої моделі є п'ять взаємопов'язаних «пілонів»: демо-

кратичний діалог, інтеркультурний обмін, етика турботи, критична цифрова грамотність і планетарна відповідальність. Кожен пілон підтримується набором навчальних модулів, активних методів і оцінювальних інструментів, які взаємно перетинаються через інтегративні проекти. Ключем до ефективності конструкції слугує принцип «спіральної прогресії», коли кожна тема повертається на вищому рівні складності, дозволяючи студентам поглиблено рефлексувати попередній досвід. Такий підхід мінімізує ризик знань «у силосі» й сприяє формуванню цілісної рефлексивної практики. У підсумку, модель забезпечує не просто додавання нових компетентностей, а їхню субстантивну інтеграцію в етичну й професійну самосвідомість майбутнього вчителя.

Для впровадження моделі ми пропонуємо **трирівневу стратегію**:

(1) курикулюм-редизайн із залученням міждисциплінарних команд та фінансуванням мікро-credential модулів;

(2) безперервну професійну підтримку викладачів через мережу «хабів змінотворців» (change-maker hubs), що забезпечують менторинг і peer-review;

(3) розвиток партнерських платформ між університетами, школами та громадським сектором, спрямованих на обмін ресурсами й колективну реалізацію проектів.

На першому етапі акцент робиться на пілотуванні інтегрованих курсів, що поєднують цифрову аналітику та етико-екологічні студії; на другому – на розробці спільнот практики, де викладачі обмінюються best practices; на третьому – на масштабуванні успішних моделей через гібридні (онлайн/офлайн) програми. Результативність кожного етапу вимірюється за допомогою змішаних методів: якісних інтерв'ю, кількісних опитувань і learning analytics-показників, що дозволяють визначити зміни у професійній самоідентифікації й етичній чутливості студентів.

Очікуваними результатами впровадження концептуальної моделі є підвищення здатності майбутніх учителів до критичної рефлексії й етичного лідерства, зростання їхньої інтеркультурної та цифрової компетентності, а також формування планетарного мислення, необхідного для вирішення глобальних проблем освіти. Пропонований підхід демонструє, що інтеграція демократичних, інтеркультурних і цифрових компонентів можлива без втрати ціннісної цілісності навчального процесу. Ба більше, поєднання цих вимірів створює синергію, яка здатна переосмислити роль учителя як фасилітатора соціальної згуртованості й інноваційних змін. У майбутньому дослідження мають сфокусуватися на емпіричній перевірці ефективності моделі в різних культурно-політичних контекстах, а також на розробці інструмен-

тів оцінювання етичної та екологічної складових педагогічної професійності. Така робота відкриє можливості для глибшої універсалізації моделі й вироблення міжнародних стандартів, що поєднують турботу, активізм і технологічну освіченість у підготовці вчителя XXI століття.

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків у даному науковому напрямку. У підсумку проведеного дослідження окреслено цілісну концептуальну модель підготовки майбутніх учителів, що інтегрує п'ять ключових пілонів-демократичний діалог, інтеркультурний обмін, етику турботи, критичну цифрову грамотність і планетарну відповідальність. Змістове ядро моделі передбачає спіральну прогресію тематичних модулів, які взаємно підсилюються через проектний, дослідницький та рефлексивний формати навчання. Впровадження цієї структури забезпечує формування професійної ідентичності вчителя як активного агента соціальної згуртованості, технологічних інновацій і екологічної сталості, що дозволяє подолати фрагментованість традиційних навчальних програм та змістити фокус із передавання знань на розвиток етичного лідерства.

Разом із тим результати вказують на низку обмежень: необхідність емпіричної верифікації ефективності моделі в різних культурно-політичних контекстах, брак стандартизованих інструментів оцінювання інтегральних етико-екологічних компетентностей і потребу в подальшій деталізації алгоритмів критичної цифрової грамотності для роботи з генеративними технологіями. Попереднє пілотування демонструє позитивний вплив на здатність студентів до саморефлексії, міжкультурної комунікації та використання цифрових ресурсів, однак довгостроковий внесок у зростання соціальної згуртованості та екологічної обізнаності поки що потребує систематичного відстеження. Окремою проблемою залишається пошук балансу між універсальними принципами моделі й локальними особливостями освітніх систем, що вимагає мультидисциплінарної співпраці та залучення стейкхолдерів на різних рівнях.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні міжконтинентальних порівняльних студій, які б охоплювали різні етапи кар'єрної траєкторії вчителя – від підготовчої освіти до безперервного професійного розвитку. Доцільно розробити адаптивні інструменти оцінювання етичної й екологічної грамотності, доповнені аналітикою освітніх даних і якісними методами відстеження трансформацій професійної ідентичності. Подальший пошук також має зосередитися на інтеграції штучного інтелекту в педагогічні практики у спосіб, що мінімізує алгоритмічні упередження, одночасно розширюючи можливості персоналізованого та інтеркультурного навчання.

Література

1. Ailwood J. et al. Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics and pedagogies of care and education in the early years. *Policy Futures in Education*. 2022. Т. 20. №. 8. pp. 907–921.
2. Alexander C., Fox J., Aspland T. 'Third wave' politics in teacher education: Moving beyond binaries. Teacher education in globalised times: Local responses in action. 2020. pp. 1–21.
3. Amsler S., Kerr J., Andreotti V. Interculturality in teacher education in times of unprecedented global challenges. *Education and Society*. 2020. Т. 38. №. 1. pp. 13–37.
4. Andrushchenko V. et al. Intercultural studies in the university community in the focus on social cohesion development. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. No. 21 (2022). pp. 5–18.
5. Dewey J. Democracy and education. 2023. Standard Ebooks, https://www.academia.edu/download/3718349/john_dewey-democracy_and_education_mobile.pdf
6. Freire P. et al. Aos que fazem educação conosco em São Paulo. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*. 2022. Т. 8. pp. 1–11.
7. Grassini S. Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*. 2023. Т. 13. №. 7. pp. 692.
8. Hellman D. S., Milling S. Social emotional learning in arts teacher education policy: a content analysis of assurance standards and course descriptions. *Arts Education Policy Review*. 2021. Т. 122. №. 3. pp. 171–181.
9. Quan T. et al. Empowerment and transformation: Integrating teacher identity, activism, and criticality across three teacher education programs. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 2019. Т. 41. №. 4–5. pp. 218–251.
10. Raffaghelli J. E., Stewart B. Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*. 2020. Т. 25. №. 4. pp. 435–455.
11. Rogoff B. Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget. *Learners, learning and assessment*. 1999. pp. 69–82.
12. Sasan J. M., Rabillas A. R. Enhancing English proficiency for Filipinos through a multimedia approach based on constructivist learning theory: a review. *Science and Education*. 2022. Т. 3. №. 8. pp. 45–58.
13. Svyrydenko D., Nesterova M., Dielini M. Changes in social cohesion in the university community in the context of crisis phenomena in society. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2022. Т. 8. №. 3. pp. 185–196.
14. Tan C. A signature pedagogy for initial teacher education in Singapore. *The New Educator*. 2019. Т. 15. №. 3. pp. 226–245.
15. Tatto M. T. Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2021. Т. 44. №. 1. pp. 20–44.
16. Terepyshchyi S. The "Soft Power" of Chinese Marxism as a Factor in the Educational Landscape of the Future. *Future Human Image*. 2022. №. 17. pp. 47–59.

17. Vashkevich V., Timashova V. From Philosophy of Cosmos to Space Policy: Contemporary Issues and Trends. *Philosophy and Cosmology*. 2021. Т. 26. pp. 35–45.

18. Wardhani N. K. S. K., Mahendradhani G. A. A. R., Putra K. E. Cultivating elementary school students' characters through Neo-Humanistic Education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2022. Т. 43. №. 2. pp. 323–328.

19. Young T. C., Malone K. Reconfiguring environmental sustainability education by exploring past/present/future pedagogical openings with preservice teachers. *Teaching in Higher Education*. 2023. Т. 28. №. 5. pp. 1077–1094.

Анотація

Чжао Г. Трансформація підготовки вчителя крізь призму демократії, інтеркультуралізму та цифрових інновацій. – Стаття.

Стаття пропонує цілісну концептуальну модель підготовки майбутніх учителів, що синтезує п'ять взаємопов'язаних пілонів: демократичний діалог, інтеркультурний обмін, етику турботи, критичну цифрову грамотність і планетарну відповідальність. Методологічною основою дослідження є поєднання демократично-прагматичної традиції Дж. Дьюї, критико-емансипативної педагогіки П. Фрейре й сучасних підходів до активістської професійної ідентичності вчителя, доповнених аналізом інтеркультурної згуртованості академічних спільнот і потенціалу штучного інтелекту в освіті. Автор здійснив порівняльно-аналітичний огляд актуальних міжнародних і українських публікацій, а також розробив багаторівневу програму пілотного впровадження, що охоплює курикулюм-ре-дизайн, мережу «хабів» і партнерські платформи «університет – школа – громада». Запропонована модель ґрунтується на принципі спіральної прогресії: кожен тематичний модуль повертається на вищому рівні складності, уможливаючи поглиблену рефлексію й проектну діяльність студентів. Очікувані результати включають формування вчителя як агента соціальної згуртованості, технологічних інновацій та екологічної стійкості, що долає фрагментованість традиційних освітніх програм. Обмеженнями дослідження визначено потребу в широкомасштабній емпіричній верифікації ефективності моделі в різних культурно-політичних контекстах і брак стандартизованих інструментів вимірювання інтегральних етико-екологічних компетентностей. Перспективи подальших пошуків полягають у міжконтинентальних порівняльних студіях, розробці адаптивних оцінювальних інструментів та інтеграції штучного інтелекту у спосіб, що мінімізує алгоритмічні упередження й розширює можливості персоналізованого навчання. Представлена концептуальна модель може стати підґрунтям для розробки національних і міжнародних стандартів учительської освіти, орієнтованих на турботу, критичність і технологічну освіченість у добу глобальних трансформацій.

Ключові слова: демократичний діалог; інтеркультурна освіта; етика турботи; критична цифрова грамотність; планетарна відповідальність; активістська ідентичність учителя; штучний інтелект в освіті; професійна підготовка педагогів.

Summary

Chzao G. Transformation of teacher training through the prism of democracy, interculturalism and digital innovation. – Article.

The article proposes a holistic conceptual model of training future teachers, synthesizing five interconnected pillars: democratic dialogue, intercultural exchange, ethics of care, critical digital literacy and planetary responsibility. The methodological basis of the study is a combination of the democratic-pragmatic tradition of J. Dewey, critical-emancipatory pedagogy of P. Freire and modern approaches to the activist professional identity of the teacher, supplemented by an analysis of the intercultural cohesion of academic communities and the potential of artificial intelligence in education. The author conducted a comparative and analytical review of relevant international and Ukrainian publications, and also developed a multi-level pilot implementation program that includes curriculum redesign, a network of “hubs” and partnership platforms “university – school – community”. The proposed model is based on the principle of spiral progression: each thematic module returns at a higher level of complexity, enabling in-depth reflection

and project activities of students. The expected results include the formation of a teacher as an agent of social cohesion, technological innovation and environmental sustainability, which overcomes the fragmentation of traditional educational programs. The limitations of the study include the need for large-scale empirical verification of the effectiveness of the model in different cultural and political contexts and the lack of standardized tools for measuring integral ethical and environmental competencies. Prospects for further research include cross-continental comparative studies, the development of adaptive assessment tools, and the integration of artificial intelligence in a way that minimizes algorithmic biases and expands the possibilities of personalized learning. The presented conceptual model can become the basis for the development of national and international standards for teacher education focused on caring, criticality, and technological literacy in the era of global transformations.

Key words: democratic dialogue; intercultural education; ethics of care; critical digital literacy; planetary responsibility; activist identity of the teacher; artificial intelligence in education; professional training of teachers.