

УДК 378.147:373.3:376:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-345-350

ТЕРЕПИЩІЙ Сергій –

доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної філософії,
філософії освіти та освітньої політики

Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>

e-mail: s.o.terepyshchyi@npu.edu.ua

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РІЗНОМАНІТТЯ: ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНА, ІНКЛЮЗИВНА ТА ЦИФРОВА МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У цій статті пропонується орієнтована на людину, інклюзивна та цифрова модель компетентності для майбутніх вчителів початкової школи, розроблена для задоволення потреб культурно різноманітних класів. Дослідження синтезує останні міжнародні та українські дослідження, порівняльні дані щодо культурно чутливої педагогічної освіти та практично-орієнтовані висновки педагогів, які працюють з переміщеними та багатомовними учнями. Методологічно стаття поєднує аналітичний огляд, концептуальне моделювання та розробку механізмів впровадження/оцінювання. Авторська модель структурована за трьома взаємопов'язаними вимірами – цінностями (людиноорієнтований етос), педагогікою (інклюзія та універсальний дизайн) та технологіями (цілеспрямоване, безпечне використання цифрових інструментів) – та операціоналізується через вісім кластерів компетентностей: емпатія та етична чутливість; диференціація та універсальний дизайн навчання; міжкультурна комунікація та партнерство школа-сім'я-громада; цифрова педагогіка та безпека; розробка навчального контенту; творче дослідження; готовність до інновацій; та рефлексивне оцінювання. Окреслено поетапну дорожню карту впровадження: базові курси, мікромодулі, симуляції, мікронавчання, тривале шкільне стажування, наставництво та спостереження за колегами. Забезпечення якості спирається на електронні портфоліо, рубрики, протоколи спостережень та показники взаємин між вчителем та учнем, культурної чутливості та приналежності. Модель перетворює гуманістичні принципи на конкретні процедури – спільне планування з сім'ями, мультимодальний контент для молодших учнів, формування оцінювання зі зворотним зв'язком та мікроексперименти в класі, що керуються аналітикою навчання. Практичні наслідки включають оновлення навчальних програм для вчителів, створення «центрів підтримки шкіл» для наставництва та обміну ресурсами, а також зміцнення співпраці з прийнятими громадами.

Ключові слова: підготовка вчителів початкової школи; соціокультурне різноманіття; людиноцентрована освіта; інклюзивна освіта; універсальний дизайн навчання; культурно чутливе викладання; партнерство школа-родина-спільнота; цифрова педагогіка.

TEREPYSHCHYI Serhii –

Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the
Department of Social Philosophy, Philosophy
of Education and Educational Policy

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>

e-mail: s.o.terepyshchyi@npu.edu.ua

PRIMARY SCHOOL TEACHER PREPARATION FOR WORKING IN DIVERSITY: A PEOPLE-CENTERED, INCLUSIVE AND DIGITAL COMPETENCE MODEL

This article proposes a human-centred, inclusive, and digital competence model for pre-service primary-school teachers designed to meet the demands of culturally diverse classrooms and disrupted learning contexts. The study synthesises recent international and Ukrainian scholarship, comparative evidence on culturally responsive teacher education, and practice-oriented insights from schools working with displaced and multilingual learners. Methodologically, it combines analytical review, conceptual modelling, and design of implementation/assessment mechanisms. The model is structured along three interlocking dimensions – values (human-centred ethos), pedagogy (inclusion and universal design), and technology (purposeful, safe use of digital tools) – and operationalised through eight competence clusters: empathy and ethical sensitivity; differentiation and universal design for learning; intercultural communication and school-family-community partnership; digital pedagogy and safety; instructional content design; creative inquiry in early mathematics; innovation readiness; and reflective assessment. A stepwise implementation roadmap is outlined: foundational courses, micro-modules, simulations, micro-teaching, extended school placements, mentoring, and peer observation. Quality assurance relies on e-portfolios, rubrics, observation protocols, and indicators of teacher-student relationships, cultural sensitivity, and belonging. The model translates humanistic principles into concrete routines-co-planning with families, multimodal content for young learners, formative assessment with feedback loops, and classroom micro-experiments driven by learning analytics. Practical implications include updating teacher-education curricula, launching “school support centres” for mentoring and resource sharing, and strengthening cooperation with host communities. The contribution lies in integrating ethical, inclusive, and digital strands into a single, actionable framework that links beliefs to practices and enables measurable improvement in participation and learning outcomes. The model is adaptable across institutions and contexts and offers a basis for longitudinal evaluation of teacher preparedness in diverse primary classrooms.

Key words: primary school teacher training; sociocultural diversity; person-centered education; inclusive education; universal design for learning; culturally sensitive teaching; school-family-community partnership; digital pedagogy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Різноманіття учнівського досвіду (культурного, мовного, соціально-емоційного) стало новою «нормою» початкової школи, особливо в

умовах масових переміщень. Відтак підготовка вчителя потребує не фрагментарних удосконалень, а цілісної моделі компетентностей, що поєднує людиноцентрований світогляд, інклюзивні

практики та впевнену цифрову дієздатність. Міжнародні огляди підкреслюють, що системи педагогічної освіти, які реагують на культурне різноманіття, демонструють кращі результати адаптації, мотивації та успішності молодших школярів. Український контекст війни робить це завдання ще більш нагальним, вимагаючи чутливості до травматичного досвіду та громадянських орієнтирів школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади підготовки до інклюзивного навчання описують зміст і структуру компетентностей для роботи з різними категоріями потреб молодших школярів [3, с. 67]. Підкреслюється важливість диференціації, індивідуалізації та співпраці з фахівцями мультидисциплінарної команди. Визначальними є навички діагностики освітніх бар'єрів і створення підтримувальних середовищ, де універсальний дизайн навчання слугує рамкою планування [3, с. 68]. У фокусі також етичні аспекти ставлення до відмінностей як до ресурсів розвитку класної спільноти [3, с. 69].

Українські напрацювання щодо готовності до організації творчої роботи на уроках математики актуалізують креативний потенціал як системну складову професійної компетентності вчителя початкової школи [1, с. 49]. Акцент робиться на розробленні завдань відкритого типу, варіативних маршрутів мислення та розвитку дослідницької установки в учнів. Окреслюється логіка переходу від вправлення в алгоритмах до постановки проблем, що співзвучно сучасним підходам до компетентнісного навчання. Таке зміщення уваги надає вчителів роль фасилітатора пізнавальних стратегій, а не лише транслятора знань [1, с. 50].

Питання цифрової компетентності майбутніх учителів розкривається як здатність використовувати ІКТ для організації навчання, комунікації та формувального оцінювання [4, с. 38]. Джерела наголошують на педагогічному дизайні цифрових активностей, інтеграції мультимедійних ресурсів і безпеці в мережі. Важливо не лише технічно володіти інструментами, а й вибудовувати дидактичну логіку їх застосування відповідно до навчальних цілей [4, с. 39]. Підготовка передбачає поєднання аудиторних курсів із практиками в реальних чи симульованих цифрових середовищах [4, с. 40].

Окремим напрямом постає спроможність створювати навчальний цифровий контент, адаптований до вікових особливостей молодших школярів [6, с. 14]. Увага приділяється мікроконтенту, інтерактивним вправам і мультимодальним матеріалам, що підтримують різні стилі навчання. Зазначається потреба в елементах медіаграмотності як для вчителя, так і для учнів [6, с. 15]. Це вимагає уніфікованих критеріїв якості контенту та відповідності його дидактичним цілям [6, с. 16].

Роботи про інноваційну діяльність у початковій школі описують готовність як поєднання ціннісної відкритості до змін і процедурної компетентності у впровадженні педагогічних новацій [5, с. 183]. Наголошується на проектному

підході, експериментуванні з методиками та рефлексивній культурі оцінювання впливу змін. Паралельно джерела з громадянської освіти в підготовці вчителя окреслюють системний огляд підходів до інтеграції ціннісного виміру й демократичних практик у педагогічну освіту [15, с. 1]. Обидва напрями зближує орієнтація на стійкість і відповідальність як освітні результати.

Європейські дослідження показують, як системи підготовки вчителів реагують на культурне різноманіття, пропонуючи політики та моделі, що узгоджують стандарти якості з локальними контекстами [9, с. 479]. Окремі огляди констатують змішаний стан впровадження культурно релевантної педагогіки та підкреслюють потребу у структурованих можливостях для навчання вчителів саме в цій парадигмі [11, с. 1]. Вказується на дефіцит довготривалих програм практик, які б послідовно формували відповідні переконання й рутинні дії. Також акцентується на необхідності зв'язати підготовку з реальними шкільними викликами [11, с. 2].

Джерела зосереджують увагу на підтримці учнів із міграційним і біженським досвідом через партнерство з родинами та прийняття різноманітних життєвих історій у класі [8, с. 497]. Окремо підкреслюється важливість безумовної підтримки як етики взаємодії, що знижує бар'єри і посилює довіру [16, с. 528]. Нагромаджуються свідчення про специфічні потреби дівчат у біженських спільнотах і необхідність мультидисциплінарних підходів у роботі вчителя [17, с. 1]. Вивчення цих аспектів задає орієнтири для підготовки до людяного й чутливого викладання в різних контекстах [7, с. 459].

У міжкультурно різноманітних класах визначальними є культурно чутливе викладання, якісні стосунки «учитель–учень» і відчуття приналежності до шкільної спільноти [10, с. 1]. Емпіричні дослідження підтверджують, що ці фактори взаємопов'язані та підсилюють ефекти один одного щодо академічної мотивації й благополуччя молодших школярів [10, с. 2]. Додатково підкреслюється роль структурованих інтервенцій у формуванні ідентичності та міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Такі інтервенції мають супроводжуватися якісною рефлексією [20, с. 307].

Партисипативні підходи до професійного розвитку в умовах біженських спільнот демонструють як успіхи, так і межі масштабування рішень без належної локалізації [12, с. 1]. Огляди освітніх інтервенцій підтверджують, що доступ і якість навчання для дітей-біженців удосконалюються через комплексні, контекстуально чутливі програми [14, с. 227]. Пілотні моделі зосереджуються на формуванні рефлексивних установок і практик співпраці з родинами та громадою [12, с. 2]. Системний підхід сприяє довгостроковим ефектам включення [14, с. 227].

Український контекст воєнного часу акцентує важливість соціальної креативності освітніх інституцій і стратегій підтримки дітей, що пережили переміщення [18, с. 73]. Окреслюються філософські орієнтири освіти у стані війни, які

підсилюють потребу в інтеграції гуманістичних і практичних підходів у підготовці вчителя [19, с. 52]. На цьому тлі особливо затребуваними стають людиноцентрована етика взаємодії, культурна чутливість і цифрова грамотність як інструменти відновлення освітньої довіри. Запропонована рамка підготовки прагне відповісти на ці виклики системно [18, с. 74].

Мета статті – обґрунтувати та описати людиноцентровану, інклюзивну та цифрову модель компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, а також запропонувати практичні механізми її впровадження в університетській і шкільній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка моделі передбачає інтеграцію трьох вимірів – людиноцентрованого, інклюзивного та цифрового – у послідовну систему підготовки з чітко окресленими результатами навчання, індикаторами та процедурами перевірки якості. На рівні цінностей вона спирається на аксіоматику гідності, свободи і відповідальності як базової рамки професійного судження вчителя початкової школи [2, с. 5]. Дидактичний контур забезпечують універсальний дизайн навчання, диференціація та робота мультикоманд, тоді як технологічний контур гарантує безпеку, доступність і педагогічний сенс використання ІКТ [3, с. 67; 4, с. 38]. Усе це зводиться до операційної готовності до інновацій – здатності ініціювати, впроваджувати та оцінювати зміни в реальному класі [5, с. 183].

Людиноцентрований вимір розкривається через практики емпатійного слухання, етичного міркування та залучення голосу дитини до ухвалення навчальних рішень. Зміна установок і переконань майбутніх учителів відбувається через «можливості до навчання» в університеті: цільові модулі, практики в школах і рефлексивні протоколи, що коригують ставлення до культурної й мовної різноманітності [13, с. 1]. Паралельно вибудовується партнерство із родинами, зокрема тими, що мають біженський досвід, – від регулярної комунікації до співпроекткування освітніх цілей [8, с. 497]. Такий підхід підсилює відчуття приналежності учнів і довіру в шкільній спільноті [10, с. 1].

Інклюзивний вимір утілюється в поєднанні універсального дизайну, індивідуалізованих маршрутів і командної взаємодії вчителя з іншими фахівцями. Навчальні бар'єри картуються за допомогою чек-листів доступності, а підтримка вибудовується як «сходишки» різного рівня інтенсивності [3, с. 67]. У кризових контекстах особливу увагу приділяють потребам дівчат і питанням безпеки, іноді потребуючи міждисциплінарних рішень та гнучких форм взаємодії зі спільнотою [17, с. 1]. Етика безумовного прийняття допомагає зменшувати стигму і підсилювати навчальну активність дітей з біженським і міграційним досвідом [16, с. 528]. Емпірична база показує, що комплексні програми дають сталіші ефекти, ніж одноразові тренінги [14, с. 227].

Цифровий вимір передбачає не тільки інструментальне володіння засобами, а й уміння пов'язати їх із цілями уроку, безпекою, оціню-

ванням і комунікацією з родинами. Майбутні вчителі опановують дизайн онлайн- і офлайн-активностей, мікроконтент, мультимодальні пояснення та елементи формуального оцінювання, що збирають дані для зворотного зв'язку [4, с. 38]. Змістовне створення навчального цифрового контенту для молодших школярів вимагає критеріїв якості, вікової доцільності та налаштування під різні стилі навчання [6, с. 14]. Цифрова взаємодія також стає майданчиком для формування громадянських компетентностей і участі в демократичних практиках класу [15, с. 1].

Креативно-дослідницька компонента в початковій математиці структурує урок як простір відкритих запитань, пошуку стратегій і пояснювального мовлення. Замість репродукції алгоритмів акцент переходить до моделювання, гри й міні-проектів, де учні конструюють смисли та перевіряють гіпотези [1, с. 49]. Такий формат дозволяє інтегрувати життєвий досвід дітей і культурно релевантні сюжети, що особливо важливо в різноманітних класах [9, с. 479]. Структура уроку узгоджується зі змістом громадянської освіти і темами відповідального співжиття в класній спільноті [7, с. 459].

Модуль партнерства «вчитель–родина–спільнота» вибудовується як регулярний цикл комунікації, спільного планування та взаємного навчання. У громадах, де є діти з біженським досвідом, партисипативні підходи до професійного розвитку вчителів довели ефективність і водночас окреслили межі масштабування без локалізації контенту [12, с. 1]. Практика «радикального прийняття» знімає бар'єри входження для сімей, які пережили травматичні події, та нормалізує турботу як освітню рутину [16, с. 528]. Усе це створює передумови для справжньої співвідповідальності за успіх дитини [8, с. 497].

Інституційне вбудовування моделі в програми підготовки передбачає комбінацію базових курсів, мікромодулів, симуляцій, мікрОВикладання, тривалих практик і наставництва. Огляди європейських практик фіксують змішаний стан впровадження культурно релевантної педагогіки та наголошують на потребі структурованих можливостей до навчання саме в цій парадигмі [11, с. 1]. Порівняльні аналізи систем підготовки засвідчують, що виважене поєднання стандартів якості й локальних контекстів підвищує релевантність підготовки до реальних викликів класу [9, с. 479].

Система моніторингу і оцінювання включає е-портфоліо, рубрики, спостережні протоколи та мікродані з формуального оцінювання. Окремі індикатори відстежують якість стосунків «учитель–учень», рівень культурної чутливості і відчуття приналежності, оскільки ці чинники мають тісні зв'язки з мотивацією й досягненнями молодших школярів [10, с. 1]. Для майбутніх учителів застосовуються інтервенції з роботи з ідентичністю та упередженнями, що демонструють вплив на переконання і на практики у класі [20, с. 307]. Рефлексивні звіти й публічні захисти навчальних кейсів підсилюють прозорість і відповідальність підготовки [13, с. 1].

Український контекст воєнного часу висуває до підготовки унікальні вимоги: соціальна креативність інституцій, екосистемна взаємодія з громадами прийняття та етика турботи. Освітні інституції розробляють стратегії підтримки дітей, що пережили переміщення, і створюють середовища довіри, у яких можливе відновлення навчальної мотивації [18, с. 73]. Філософські орієнтири освіти у стані війни підкреслюють потребу з'єднання гуманістичної рамки з операційними механізмами інклюзії та безпеки [19, с. 52]. Спеціальні випуски міжнародних журналів консоліднують практики, релевантні для вчителів, що працюють з дітьми з міграційним досвідом, і дають орієнтири для локалізації рішень [7, с. 459].

Механізми підтримки на рівні університету та базових шкіл охоплюють менторські сесії, взаємоспостереження, клінічні практики та «лабораторії інновацій» у початковій школі. Такі формати дозволяють одночасно формувати переконання і випрацьовувати рутинні педагогічні дії, що відповідають культурній різноманітності класу [13, с. 1]. Додатково впроваджуються мікроексперименти з гнучкими метриками впливу, щоб майбутні вчителі навчалися приймати рішення на підставі даних і коригувати стратегії в реальному часі [5, с. 183]. Електронні портфоліо фіксують еволюцію практик, цифрового контенту та інструментів оцінювання [4, с. 38; 6, с. 14].

Дорожня карта впровадження моделі включає поетапне розгортання:

- (1) базова орієнтація в цінностях і безпеці,
- (2) оволодіння інструментами інклюзивної дидактики,
- (3) дизайн цифрового контенту й формування оцінювання,
- (4) тривала практика з менторством і партнерством родин,
- (5) рефлексивний аудит і публічний захист кейсів.

Для кожного етапу визначено індикатори досягнення, карти ризиків і механізми підтримки, що охоплюють технологічні, педагогічні та етичні аспекти підготовки [4, с. 38; 6, с. 14; 15, с. 1]. Рух по карті супроводжується роботою з переконаннями та упередженнями, оскільки саме вони часто гальмують трансфер знань у практику [13, с. 1]. Завершенням стає готовність до інновацій – здатність запускати, масштабувати й оцінювати зміни в «школі різноманіття» [5, с. 183].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Запропонована людиноцентрована, інклюзивна та цифрова модель компетентностей формує цілісний профіль майбутнього вчителя початкової школи, здатного працювати в умовах соціокультурного різноманіття. Її ядро – поєднання етичної чутливості, універсального дизайну навчання та продуманого використання цифрових інструментів – трансформує урок із простору відтворення знань у середовище співтворення смислів і безпечної участі. Кластери практик (креативно-дослідницька діяльність, інноваційна готовність, рефлексивне оцінювання) забезпечують операційність моделі й підтримують стабільне зростання навчальних

досягнень і відчуття приналежності учнів. У результаті підготовка набуває вимірюваності, а професійна ідентичність учителя пов'язується з конкретними діями, що підсилюють довіру в класі.

Ефективна імплементація моделі потребує багатоканального дизайну підготовки: базових курсів, мікромодулів, симуляцій, мікрорішення, тривалої шкільної практики та наставництва на робочому місці. Система моніторингу має спиратися на е-портфоліо, рубрики, спостережні протоколи й індикатори стосунків «учитель–учень», культурної чутливості та залученості. Ключовою умовою стійкості є партнерство «школа–родина–спільнота» й залучення батьків, зокрема сімей із досвідом вимушеної міграції, до спільного планування освітніх цілей. Поєднання цих механізмів створює інституційну екосистему, у якій формуються не лише вміння, а й переконання, що забезпечують перенесення інновацій у повсякденну практику.

Подальший розвиток підходу передбачає масштабування пілотів, розбудову «центрів підтримки школи» як майданчиків наставництва й обміну досвідом, а також уточнення метрик впливу (академічні результати, благополуччя, громадянська участь). Важливо синхронізувати вимоги стандартів підготовки вчителів із локальними викликами шкіл, забезпечити ресурсну підтримку цифрової інфраструктури та безперервний професійний розвиток випускників.

Перспективи досліджень пов'язані з оцінкою довготривалих ефектів моделі у різних контекстах, зокрема в громадах прийняття та школах, що працюють у кризових умовах. Так вибудовується підготовка, яка не лише реагує на різноманіття, а й перетворює його на ресурс розвитку дитини й шкільної спільноти.

Фінансування. Стаття презентує дослідження в межах наукової теми «Демократичні цінності в освітній практиці: виклики внутрішніх та зовнішніх міграцій після 24 лютого 2022 року» (державний реєстраційний номер: 0124U001490).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Комар О. А. Готовність майбутніх учителів початкової школи до організації творчої роботи з молодшими школярами на уроках математики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 209. С. 49–54. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-49-54. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1506>.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. 2-ге вид., допов. Київ: Т-во «Знання» України. 2011. 520 с. URL: <https://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf>
3. Пріма Д. А., Гац Г. О., Рославцев Р. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання молодших школярів: теоретичні аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 67–70. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-67-70. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1992>.
4. Севастьянова М. С. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах університетської освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in*

Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems. 2023. Вип. 66. С. 38–44. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-66-38-44. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5481>.

5. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 212. С. 183–188. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1728>.

6. Червінська І., Хімчук Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до створення цифрового контенту для навчання молодших школярів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Т. 2. № 27. С. 14–21. DOI: 10.32405/2413-4139-2021-2(27)-14-21. URL: <https://pi.iod.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/135>.

7. Damaschke-Deitrick L. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students: Introduction to the special issue. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 459–464. DOI: 10.1080/13540602.2023.2246307. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2023.2246307>.

8. Haines S. J., Reyes C. C. Teacher perspectives on fostering collaborative relationships with families with refugee backgrounds. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 497–512. DOI: 10.1080/13540602.2023.2212359. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/ctat20/29/5>.

9. Herzog-Punzenberger B., Brown M., Altrichter H., Gardezi S. Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 479–496. DOI: 10.1080/13540602.2022.2062734. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2022.2062734>.

10. Ialuna F., Civitillo S., Jugert P. Culturally responsive teaching, teacher–student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2024. Т. 47. Стаття 100839. DOI: 10.1016/j.lcsi.2024.100839. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656124000897>

11. Koukoulidis N. M., Rahm J., Kaukko M., Tormey R., та ін. The status of culturally relevant teacher education in the European context: a systematic literature review (2000–2024). *Review of Education*. 2024. Advance online publication. DOI: 10.1002/rev3.70002. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.70002>

12. Mendenhall M., van Wessel M., Kincaid A. Participatory approaches for strengthening teacher professional development in refugee settings: successes and limitations. *Globalisation, Societies and Education*. 2024 (online 2023). *Advance online publication*. DOI: 10.1080/14767724.2023.2246401. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2023.2246401>

13. Paetsch J., Heppt B., Meyer J. Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: the role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*. 2023. Т. 8. Стаття 1236415. DOI: 10.3389/educ.2023.1236415. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1236415/full>

14. Palik J., Østby G. Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*. 2023. Т. 69. С. 227–247. DOI: 10.1007/s11159-023-10004-2. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-023-10004-2>

15. Pérez-Rodríguez N., Navarro-Medina E., De-Alba-Fernández N. Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science Education*. 2024. Т. 23. № 3. DOI: 10.11576/jsse-6945. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457486.pdf>

16. Sellars M. Radical acceptance: teachers who support students with migrant, refugee and asylum seeker backgrounds. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 528–541. DOI: 10.1080/13540602.2022.2098269. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2022.2098269>.

17. Shepherd J. Teachers' perspectives and practices relating to refugee girls: a mixed-methods multidisciplinary survey. *Education 3–13*. 2024. (Advance online publication). DOI: 10.1080/03004279.2024.2413870. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2024.2413870>.

18. Terepyschchi S. Phenomenological Revision of Social Creativity in Educational Institutions during the War in Ukraine after February 24. 2022. *Studia Warmińskie*. 2024. 61. Pp. 73–88. URL: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sw/article/view/10785>

19. Terepyschchi S., Federowicz M. Philosophical aspects of education in the conditions of war: strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*. 2024. 2(11). Pp. 52–56. URL: <https://bulletinphilosophy-knu.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/177>

20. Ulbricht J., Schachner M., Civitillo S., Juang L. Fostering culturally responsive teaching with the Identity Project intervention: A qualitative quasi-experiment with pre-service teachers. *Identity*. 2024. Т. 24. № 4. Pp. 307–330. DOI: 10.1080/15283488.2024.2361890. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15283488.2024.2361890>

REFERENCES

1. Komar, O. A. (2023). Hotovnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do orhanizatsii tvorchoi roboty z molodshymy shkoliaramy na urokakh matematyky [Readiness of future primary school teachers to organize creative work with younger students in mathematics lessons]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 209. С. 49–54. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-49-54. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1506>. [in Ukrainian]

2. Kremen, V. H. (2011). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osviti* [Philosophy of humanism in education]. 2-he vyd., dopov. Kyiv: T-vo «Znannia» Ukrainy. 520 s. URL: <https://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf> [in Ukrainian]

3. Prima, D. A., Hats, H. O., Roslavets, R. M. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv: teoretychni aspekty [Preparing future primary school teachers for work in inclusive education of younger schoolchildren: theoretical aspects]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 216. С. 67–70. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-67-70. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1992>. [in Ukrainian]

4. Sevastianova, M. S. (2023). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh universytetskoï osvity [Formation of digital competence of future primary school teachers in the context of university education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. Vyp.

66. S. 38–44. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-66-38-44. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5481>. [in Ukrainian]

5. Tsukanova, N. M. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do innovatsiinoї diialnosti [Preparing future primary school teachers for innovative activity]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 212. S. 183–188. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1728>. [in Ukrainian]

6. Chervinska, I., Khimchuk, L. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do stvorennia tsyfrovoho kontentu dlia navchannia molodshykh shkoliariv. Preparing future primary school teachers to create digital content for teaching younger pupils. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*. T. 2. № 27. S. 14–21. DOI: 10.32405/2413-4139-2021-2(27)-14-21. URL: <https://pi.ioid.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/135> [in Ukrainian]

7. Damaschke-Deitrick, L. (2023). Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students: Introduction to the special issue. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 459–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2246307> [in English]

8. Haines, S. J. & Reyes, C. C. (2023). Teacher perspectives on fostering collaborative relationships with families with refugee backgrounds. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 497–512. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2212359> [in English]

9. Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H. & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734> [in English]

10. Ialuna, F., Civitillo, S. & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher–student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. 47. Article 100839. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839> [in English]

11. Koukoulidis, N. M., Rahm, J., Kaukko, M., Tormey, R., et al. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: a systematic literature review (2000–2024). *Review of Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70002> [in English]

12. Mendenhall, M., van Wessel, M. & Kincaid, A. (2024). Participatory approaches for strengthening teacher professional development in refugee settings: successes and limitations. *Globalisation, Societies and Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2246401> [in English]

13. Paetsch, J., Heppt, B. & Meyer, J. (2023). Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: the role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*. 8. Article 1236415. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1236415> [in English]

14. Palik, J. & Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*. 69. Pp. 227–247. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10004-2> [in English]

15. Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. & De-Alba-Fernández, N. (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science*

Education. 23(3). DOI: <https://doi.org/10.11576/jsse-6945> [in English]

16. Sellars, M. (2023). Radical acceptance: teachers who support students with migrant, refugee and asylum seeker backgrounds. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 528–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2098269> [in English]

17. Shepherd, J. (2024). Teachers' perspectives and practices relating to refugee girls: a mixed-methods multidisciplinary survey. *Education* 3–13. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2413870> [in English]

18. Terepyschchiy, S. (2024). Phenomenological Revision of Social Creativity in Educational Institutions during the War in Ukraine after February 24, 2022. *Studia Warminskie*. 61. Pp. 73–88. DOI: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sw/article/view/10785> [in English]

19. Terepyschchiy, S. & Federowicz, M. (2024). Philosophical aspects of education in the conditions of war: strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*. 2(11). Pp. 52–56. URL: <https://bulletinphilosophy-knu.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/177> [in English]

20. Ulbricht, J., Schachner, M., Civitillo, S. & Juang, L. (2024). Fostering culturally responsive teaching with the Identity Project intervention: A qualitative quasi-experiment with pre-service teachers. *Identity*. 24(4). Pp. 307–330. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2361890> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: філософія освіти; громадянська освіта та демократичні практики у школі; підготовка вчителів початкової школи, культурно чутливе вчителювання, інтеркультурна освіта; освіта дітей з міграційним/біженським досвідом, шкільна інклюзія та підтримка; цифрова громадянськість і медіаграмотність, етика цифрової взаємодії в освіті; мова й ідентичність у освітньому середовищі, освітня політика та управління, гібридний менеджмент в освіті; методологія наукового дослідження та академічна доброчесність; ціннісно-світоглядні засади мережевого суспільства й освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TEREPYSHCHYI Serhii – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Scientific interests: philosophy of education; civic education and democratic practices in school; primary school teacher training, culturally sensitive teaching, intercultural education; education of children with migration/refugee experience, school inclusion and support; digital citizenship and media literacy, ethics of digital interaction in education; language and identity in the educational environment; educational policy and management, hybrid management in education; methodology of scientific research and academic integrity; value and worldview principles of network society and education.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.