

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини

Кафедра філософії та педагогіки

ПАСТУХ ОЛЕСЬ АНТОНОВИЧ
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

СТУДЕНТІВ У ЗВО

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Доцент кафедри філософії та
педагогіки, кандидат філософських
наук_____

Бартусяк П.М._____

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	7
1.1. Сутність поняття «міжкультурна компетентність» у сучасній педагогічній науці.	7
1.2. Психолого-педагогічні основи розвитку міжкультурної компетентності студентів.	18
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	28
2.1. Педагогічні умови розвитку міжкультурної компетентності в освітньому процесі ЗВО	28
2.2. Освітні технології і форми роботи у формуванні міжкультурної компетентності	38
2.3. Цифрові ресурси та віртуальні платформи як засіб розвитку міжкультурної компетентності студентів.....	49
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	54
3.1. Методологія дослідження	54
3.2. Описова модель міжкультурної компетентності	57
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67

ВСТУП

Сучасний світ дедалі більше набуває ознак багатокультурності, глобальної взаємозалежності та мобільності. Інтенсивні процеси міграції, цифровізації та транснаціональної комунікації створюють нові умови для взаємодії людей, які представляють різні культурні, мовні та релігійні спільноти. У цих умовах успішність професійної діяльності, соціальної взаємодії та громадянської участі значною мірою залежить від рівня сформованості міжкультурної компетентності — здатності розуміти, приймати та конструктивно діяти у ситуаціях культурного різноманіття. Саме тому питання формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти стає одним із ключових завдань сучасної педагогічної науки та практики.

В умовах війни в Україні ця проблема набуває додаткового виміру. Освіта покликана не лише забезпечувати фахову підготовку, а й сприяти культурній консолідації суспільства, збереженню національної ідентичності та водночас — відкритості до світу. Українські університети дедалі активніше долучаються до європейського освітнього простору, реалізуючи міжнародні програми, подвійні дипломи, онлайн-курси, академічні обміни. Усе це вимагає від студентів високого рівня міжкультурної компетентності, адже саме вона визначає здатність до ефективної комунікації, толерантності, емпатії, а також уміння діяти в полікультурних колективах без втрати власної культурної ідентичності.

Згідно з аналітичними звітами UNESCO [90] та OECD [35], формування міжкультурної компетентності є стратегічним завданням систем освіти, орієнтованих на сталий розвиток і демократію. У документах Європейської Комісії [20] наголошується, що міжкультурна компетентність — це не лише соціальна, а й професійна навичка XXI століття, яка визначає конкурентоспроможність випускника на глобальному ринку праці. Для української вищої школи, що переживає трансформацію у напрямі європейської інтеграції, ця проблема має особливе значення, оскільки пов'язана із

модернізацією змісту освіти, розвитком цифрових форматів навчання (COIL, Virtual Exchange) та гуманізацією освітнього середовища.

Міжкультурна компетентність є не лише елементом професійної підготовки, а й складником громадянської зрілості. Вона визначає здатність до міжособистісного порозуміння, попередження конфліктів, створення атмосфери взаємної довіри й поваги. Саме тому її розвиток тісно пов'язаний із формуванням етичної свідомості, культурної емпатії та соціальної відповідальності майбутніх фахівців. Як свідчать дослідження R. O'Dowd [70], S. Guth і F. Helm [42], впровадження міжкультурних форматів навчання сприяє не лише зростанню академічних досягнень студентів, а й формуванню глобальної ідентичності, критичного мислення та громадянської активності.

Важливою обставиною є також стрімкий розвиток цифрового освітнього простору, який розширює можливості міжкультурного діалогу. Віртуальні платформи, онлайн-курси, міжнародні проекти створюють нові формати взаємодії студентів, незалежно від кордонів і часових зон. У цьому контексті міжкультурна компетентність стає не лише соціальною, а й цифрово-медіальною компетенцією, що передбачає етичне використання інформації, повагу до культурних контекстів і відповідальне спілкування у глобальній мережі.

Отже, актуальність теми дослідження зумовлена комплексом чинників: соціальною потребою у вихованні громадян, здатних до конструктивного міжкультурного діалогу; педагогічним завданням модернізації змісту вищої освіти відповідно до європейських і світових стандартів; необхідністю підготовки молоді до професійної діяльності в умовах культурного й мовного різноманіття; а також розвитком цифрових середовищ, які відкривають нові форми міжкультурної взаємодії. Формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти є не лише вимогою часу, а й умовою гуманізації та європейської інтеграції української освіти, її внеском у формування культури миру, довіри й співпраці у глобальному суспільстві.

Об’єкт дослідження – процес формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти як цілісного педагогічного явища, що поєднує навчальну, виховну, комунікативну та соціокультурну складові освітнього середовища.

Предмет дослідження – педагогічні умови, технології, засоби та механізми розвитку міжкультурної компетентності студентів у процесі їхньої професійної підготовки, зокрема в контексті інтеграції традиційних та цифрових форматів навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та описати модель формування міжкультурної компетентності студентів у системі вищої освіти, визначити її структурні компоненти, педагогічні умови та ефективні освітні технології, що сприяють розвитку здатності студентів до конструктивного міжкультурного діалогу.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо сутності поняття «міжкультурна компетентність» у сучасній педагогічній і психологічній науці.
2. Визначити психолого-педагогічні основи розвитку міжкультурної компетентності студентів у контексті гуманістичної освіти.
3. Окреслити педагогічні умови, форми та технології формування міжкультурної компетентності в освітньому процесі ЗВО.
4. Розробити та описати авторську описову модель міжкультурної компетентності студентів.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов’язаних методів дослідження:

– **теоретичні:** аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, порівняльний та структурно-функціональний аналіз – для вивчення сутності поняття «міжкультурна компетентність» і побудови описової моделі;

– **емпіричні** методи перевірки узгодженості між теоретичною моделлю міжкультурної компетентності та практичними результатами.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про міжкультурну компетентність як багатовимірну педагогічну категорію, уточненні її структури та розкритті механізмів розвитку в освітньому процесі. Розроблена описова модель може стати основою для подальших досліджень у галузі порівняльної педагогіки, міжкультурної освіти та цифрової педагогіки.

Практичне значення дослідження полягає у створенні науково обґрунтованої моделі формування міжкультурної компетентності студентів, яку можна застосовувати у проектуванні освітніх програм, тренінгів, курсів підвищення кваліфікації викладачів. Матеріали дослідження можуть бути використані при розробленні навчально-методичних посібників, інтеграції міжкультурного компонента у зміст гуманітарних і професійно орієнтованих дисциплін, а також у практиці міжнародних освітніх проєктів і програм академічної мобільності.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи, висновки, список використаної літератури, що включає 103 найменування. Загальний обсяг роботи – 78 сторінок. Текст ілюструють 7 рисунків, 1 таблиця.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Сутність поняття «міжкультурна компетентність» у сучасній педагогічній науці

Поняття «міжкультурна компетентність» (МКК) сформувалося на перетині лінгводидактики, соціальної психології та міжкультурної комунікації наприкінці ХХ століття як відповідь на інтенсифікацію мобільності та глобалізаційних процесів у вищій освіті. Рання дискусія оберталася довкола питання, чи достатньо «мовної правильності» для ефективної взаємодії між представниками різних культур. Саме критика «мовоцентризму» стала підґрунтям для інтеграції культурних вимірів у цілі навчання, що поступово привело до виокремлення МКК як окремої мети освіти. Узагальнене осмислення цієї проблеми отримало класичний вигляд у монографії М. Баярама (Michael Byram), де запропоновано модель «п'яти *savoirs*» (установки, знання, інтерпретація/співвіднесення, відкриття/взаємодія, критична культурна свідомість) і чітко розмежовано мовну та міжкультурну складові комунікативної здатності. Саме тут МКК постає не як додаток до мовлення, а як інтегральна здатність діяти етично та рефлексивно у взаємодії з Іншим [16].

Подальший етап еволюції пов'язаний з методологічною інституалізацією МКК у міжнародній освіті. Поворотним став консенсусний підхід Дарли К. Дірдорф (D. K. Deardorff), яка через експертне Делфі-дослідження уточнила дефініцію МКК як ефективної та доречної взаємодії в міжкультурних контекстах [23] і запропонувала процесну модель з акцентом на установках (повазі, відкритості, допитливості), знаннях, уміннях і внутрішніх/зовнішніх результатах. Важливо, що модель D. K. Deardorff підкреслює нелінійність та рефлексивність розвитку МКК і наголошує: стійкі внутрішні трансформації не завжди відразу конвертуються у зовнішню поведінку — отже, оцінювання має

охоплювати як «внутрішні» результати (зміни в установках та ідентичності), так і «зовнішні» (поведінкові прояви).

У 2000-х роках паралельно тривав широкий теоретичний огляд моделей МКК у полікультурних студіях. Один із найцитованіших синтезів належить В. Н. Spitzberg та G. Changnon, де МКК визначається як належне й ефективне управління взаємодією між людьми, які відрізняються у своїх афективних, когнітивних і поведінкових орієнтаціях [77]. Тут МКК концептуалізується не як сума рис, а як динамічна система взаємодії мотивації, знань і навичок під впливом контексту й стосунків влади, що зблизило освітню оптику з комунікаційною та організаційною. Огляд також показав збіжність різних моделей у трьох ядрових компонентах: мотиваційно-ціннісному, когнітивному й поведінковому.

Потужний внесок у практичне осмислення МКК у мовній освіті здійснили А. Фантіні й А. Тіміці, які систематизували методи формувального та підсумкового оцінювання, інструменти для самооцінки, а також підкреслили, що розвиток МКК потребує досвідів реальної взаємодії, супроводжуваних рефлексією та наставництвом. Автор послідовно показали, що міжкультурна комунікація — це не лише знання про культури, а насамперед здатність до міжособистісної взаємодії й співпраці в різних контекстах із постійною ревізією власних припущень [30; 31].

З другої половини 2010-х відбувається масштабна «перев'язка» МКК з рамками глобальної компетентності у звітах і вимірюваннях OECD [72; 73]. Тут МКК інтегрується у ширше поняття «global competence», яке включає чотири виміри:

- здатність досліджувати локальні, глобальні та міжкультурні питання;
- розуміння різних поглядів і світоглядів;
- відкрити, належну та ефективну взаємодію з людьми з інших культур;
- здатність діяти заради спільного блага та сталого розвитку.

Таким чином, МКК стає не лише освітньою ціллю, а й компонентом громадянської зрілості та відповідального лідерства в умовах взаємозалежного світу; водночас інструменти PISA [72; 73] задають стандарти операціоналізації для освітньої політики та інституційних практик.

Узагальнюючи, еволюція поняття МКК пройшла щонайменше чотири етапи. Перший — «лінгводидактичний», коли культурний вимір додавався до цілей мовної освіти [16]. Другий — «процесно-оцінювальний», що утвердився завдяки моделям оцінювання та процесності [23]. Третій — «синтетичний», який об'єднав розрізнені підходи в ширшу комунікаційну рамку [77]. Четвертий — «політико-інституційний», коли МКК інтегровано у глобальні рамки компетентностей і стандарти оцінювання [72; 73], що забезпечило її видимість у стратегіях інтернаціоналізації ЗВО та вимірах якості освіти. У всіх стадіях спільним лишається акцент на: (етичній взаємодії та повазі як установчій умові; рефлексивності та «внутрішніх» змінах як критеріях зрілості; контекстуальності та ситуативності компетентнісних проявів.

Для сучасного ЗВО це означає перехід від «інформування про різноманіття» до цілеспрямованого конструювання навчальних досвідів, у яких студенти практикують міжкультурну взаємодію, отримують безпечний простір для рефлексії та одержують зворотний зв'язок з боку викладача-фасилітатора. Таке розуміння зближує академічні дискусії з вимогами до освітнього дизайну: МКК має формуватися через педагогічні умови (мультикультурне середовище, правила діалогу, підтримку психологічної безпеки) і технології (проектна співпраця в міжнародних/віртуальних командах, дебати, наративні практики, цифрові платформи для міжуніверситетських колаборацій) — а не лише через курси «про культури». Саме ця зсувна логіка — від знань до дії, від статички до процесу — і становить головну вісь еволюції поняття МКК у сучасній науці.

Після теоретичного осмислення поняття міжкультурної компетентності (МКК) у науковому дискурсі важливим стає розгляд її структури, що визначає педагогічні орієнтири формування цієї якості у студентів. Незважаючи на

різноманіття підходів, більшість дослідників сходяться на тому, що МКК є багатовимірною системою, у якій когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові елементи перебувають у взаємозв'язку та взаємовпливі [77].

Когнітивна складова охоплює знання про інші культури, їхні норми, системи цінностей, історичний та соціальний контекст, а також розуміння культурних універсалій і відмінностей. За М. Вугам [16], знання передбачають не лише поінформованість, а й уміння інтерпретувати культурні явища та співвідносити їх із власним досвідом. Високий рівень когнітивного розвитку проявляється у здатності бачити соціокультурні ситуації крізь призму множинних перспектив, уникати етноцентризму, аналізувати культурні конфлікти з позиції ціннісного плюралізму.

У дослідженнях G. Alred, M. Вугам та M. Fleming [3] когнітивний компонент визначається як основа для критичної культурної свідомості — здатності розуміти, що культура не є нейтральною системою, а втілює певні владні й ідеологічні позиції. Цей рівень передбачає знання про механізми культурної інтерпретації, стереотипи та соціальні упередження, які впливають на сприйняття іншої культури.

Афективний компонент у структурі МКК передбачає ставлення до представників інших культур — відкритість, толерантність, готовність до співпраці, емпатію та рефлексію щодо власних культурних упереджень. D. Deardorff [23] підкреслює, що саме установки (attitudes) є вихідним рівнем формування МКК: без відкритості, поваги до різноманіття й готовності переглядати власні переконання розвиток знань і навичок буде поверховим.

A. Fantini [30] акцентує на здатності до «етнорелятивного мислення» (ethnorelativism) — умінні визнавати цінність різних культурних позицій без втрати власної ідентичності. Емоційна зрілість проявляється у здатності регулювати негативні реакції на культурні непорозуміння, розуміти контекст поведінки інших і співпереживати у міжкультурних ситуаціях. Дослідник M.J. Bennett [11; 12] зазначає, що розвиток цього компонента — поступовий

перехід від заперечення відмінностей до прийняття й адаптації до них, що виявляється в поведінці студента у багатокультурному середовищі.

Поведінковий рівень відображає практичні навички міжкультурної взаємодії — уміння ефективно й доречно комунікувати, уникати непорозумінь, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування відповідно до культурних норм. За моделлю D. Deardorff [23], зовнішні результати міжкультурної компетентності включають «ефективну та належну поведінку та комунікацію», тобто не лише доцільність висловлювань, а й етичність дій, що свідчить про інтеріоризацію культурних цінностей.

Багато дослідників пропонують розглядати цей компонент у контексті практичної діяльності студентів. Так, згідно з дослідженням А. Fantini [30], поведінкові прояви включають уміння ініціювати діалог, брати участь у спільних проєктах із представниками різних культур, проявляти культурну гнучкість і саморегуляцію в ситуаціях невизначеності. На рівні ЗВО це виявляється через участь у програмах академічної мобільності, міжнародних студентських командах, віртуальних колабораціях, коли студенти навчаються діяти в умовах культурного різноманіття.

Окремі автори [8; 16; 47] доповнюють структуру МКК рефлексивним компонентом, який передбачає усвідомлення власної культурної позиції, аналіз того, як власний досвід впливає на інтерпретацію іншої культури. Такий підхід розвиває поняття «критична культурна обізнаність» — здатності оцінювати культурні явища з позицій універсальних етичних принципів, а не упереджених стереотипів.

Рефлексивність також забезпечує інтеграцію всіх інших компонентів, оскільки саме через самоусвідомлення і внутрішній діалог можливий розвиток емпатії, корекція установок і вдосконалення комунікативних дій. У сучасній педагогічній літературі [25] цей компонент розглядається як внутрішня динаміка компетентності, що визначає її стійкість та автентичність.

Узагальнюючи різні підходи, D. Deardorff пропонує модель, де взаємодіють чотири рівні:

1. Установки — відкритість, повага, готовність навчатися.
2. Знання та розуміння — знання про культуру, самосвідомість, соціолінгвістичні навички.
3. Навички — інтерпретація, аналіз, співвіднесення, гнучкість.
4. Внутрішні та зовнішні зміни — внутрішні зміни (емпатія, гнучкість, адаптивність) і зовнішні прояви (поведінкова компетентність).

Ця модель подає розвиток міжкультурної компетентності у вигляді піраміди, де кожен рівень спирається на попередній. Вона ілюструє логіку формування компетентності — від глибинних установок до зовнішньої поведінки [22] (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель міжкультурної компетентності (за [22] – переклад за допомогою Google Translator)

Рівні піраміди:

1. **Установки (Attitudes)**
- **Повага до інших культур (respect)**

- Відкритість (openness)
- Допитливість і готовність до пізнання (curiosity, discovery)
- Толерантність до невизначеності (tolerance for ambiguity)

Це фундамент, без якого подальший розвиток неможливий. Вони формують мотиваційно-ціннісну основу міжкультурної взаємодії.

2. Знання та розуміння (Knowledge & Comprehension)

- Культурна самоусвідомленість (cultural self-awareness)
- Розуміння ролі культури у сприйнятті та поведінці
- Знання про інші культури, мови, системи цінностей
- Соціолінгвістична обізнаність

На цьому рівні студент починає усвідомлювати як власну культурну ідентичність, так і механізми культурних відмінностей.

3. Навички (Skills)

- Спостереження, активне слухання
- Інтерпретація й аналіз культурних ситуацій
- Співвіднесення культурних явищ і критична оцінка
- Гнучке мислення у спілкуванні

Навички дають змогу застосовувати знання та установки в реальних міжкультурних контекстах.

4. Внутрішні результати (Internal Outcomes)

- Емпатія, гнучкість, адаптивність
- Толерантність до різноманіття
- Етнорелятивна перспектива (ethnorelative view)
- Зміна рамок сприйняття (frame of reference shift)

Це внутрішні зміни у свідомості людини — її готовність дивитися на світ очима інших культур.

5. Зовнішні результати (External Outcomes)

- Ефективна та доречна комунікація в міжкультурних ситуаціях
- Конструктивна поведінка у взаємодії з представниками інших культур

Це практичне втілення сформованої компетентності у поведінці та професійній діяльності.

Процесуальна модель міжкультурної компетентності [23] показує динаміку розвитку МКК як неперервний процес (рис. 1.2). Вона ілюструє, що компетентність не є раз і назавжди досягнутим результатом, оскільки це цикл навчання, рефлексії та дії.

Етапи процесу:

1. Установки (Attitudes) → формують мотивацію до взаємодії.
2. Знання + Навички (Knowledge & Skills) → забезпечують розуміння і дію.
3. Внутрішні результати (Internal Outcomes) → відображають зміни в мисленні, світогляді, ідентичності.
4. Зовнішні результати (External Outcomes) → виявляються у поведінці, комунікації, співпраці.



Рис. 1.2. Процесуальна модель міжкультурної компетенції (за [22] – переклад за допомогою Google Translator)

Цикл повторюється: новий досвід взаємодії стимулює перегляд установок, розширення знань і розвиток нових навичок. Ця модель стала базовою для програм Європейської комісії (наприклад, Erasmus+ та Council of Europe's [20]), що інтегрують МКК до громадянських, соціальних і професійних компетентностей. У цих рамках підкреслюється, що міжкультурна компетентність є не надбудовою до фахових знань, а складовою професійної готовності діяти у глобальному суспільстві.

Таким чином, структура міжкультурної компетентності розглядається сучасною педагогічною наукою як динамічна система, у якій знання, емоційно-ціннісні орієнтації, навички та рефлексія взаємодіють у процесі безперервного розвитку особистості. Ключовим результатом цього процесу є інтеріоризація цінностей культурного різноманіття й готовність до конструктивного діалогу, що забезпечує не лише ефективність комунікації, а й формування громадян глобального світу.

У сучасній педагогічній науці міжкультурна компетентність (МКК) розглядається як ключовий показник готовності особистості діяти у глобалізованому, полікультурному світі, що безпосередньо впливає на якість освіти, рівень професійної мобільності та соціальної адаптивності випускників закладів вищої освіти. На відміну від лінгвістичного або соціологічного трактування, у педагогічному контексті МКК виступає не лише як здатність до комунікації між представниками різних культур, а як інтегративна педагогічна якість, що формується у процесі цілеспрямованого навчання, виховання і саморозвитку студента [25].

У педагогіці вищої освіти міжкультурна компетентність розглядається крізь призму особистісно зорієнтованої освіти, компетентнісного підходу та ціннісної парадигми виховання. Як зазначає М. Вуган [16], формування міжкультурно компетентної особистості є одним із головних завдань

університетської освіти, оскільки навчання мови і культури завжди означає навчання співіснуванню в багатоголосі культур. Отже, педагогічна інтерпретація МКК пов'язана із процесом виховання здатності до діалогу культур, що передбачає одночасно розвиток комунікативної, етичної, громадянської й когнітивної зрілості.

В українському освітньому дискурсі поняття МКК інтегрується у систему ключових і фахових компетентностей, визначених Національною рамкою кваліфікацій та Стандартами вищої освіти. Вона тісно пов'язана з соціальною, громадянською та комунікативною компетентностями, але має власну функцію — забезпечувати ефективну взаємодію в умовах культурного різноманіття [99; 101]. У цьому контексті МКК розглядається як метакомпетентність, що інтегрує знання, емоційно-ціннісні орієнтації та поведінкові патерни, необхідні для успішної взаємодії у мультикультурному освітньому середовищі.

Одним із провідних напрямів педагогічного осмислення МКК є її включення у професійну підготовку майбутніх фахівців різних галузей. Для студентів педагогічних спеціальностей це насамперед означає готовність формувати толерантність, соціальну справедливість і повагу до культурних відмінностей серед учнів. Як наголошують J. Jackson [50] і P. Holmes [46], викладач вищої школи виступає не лише передавачем знань, а й фасилітатором міжкультурного навчання, який створює ситуації діалогу, рефлексії та взаєморозуміння.

Для інженерних, медичних або бізнес-напрямів вищої освіти МКК має професійно-прикладний вимір — вона стає частиною глобальної професійної компетентності (*global competence*), яка визначає готовність діяти в міжнародних командах, розуміти культурні контексти професійних рішень і приймати етичні виклики [67; 74]. Дослідження показують, що студенти з розвинутою міжкультурною компетентністю мають вищі показники академічної мотивації, соціальної інтеграції та когнітивної гнучкості [64].

У педагогічній системі координат МКК виступає водночас метою, процесом і результатом навчання. Як підкреслює [24], розвиток МКК не може бути досягнутий через короткотермінові інтервенції чи формальні курси — це довготривалий процес, що передбачає створення навчального середовища, у якому студенти мають досвід реальної міжкультурної взаємодії, аналізу культурних конфліктів і спільного розв'язання проблем.

Європейські освітні документи, зокрема «Reference Framework of Competences for Democratic Culture» [20], виокремлюють міжкультурне розуміння серед базових компетентностей демократичної культури. Воно включає здатність до інтеркультурного діалогу, саморефлексії, емпатії та оцінювання культурних практик з етичних позицій. Таким чином, МКК стає не лише інструментом академічного успіху, а й педагогічною категорією, що відображає ціннісну спрямованість освіти на гуманізм, співпрацю та взаємоповагу.

Підходи до формування МКК у ЗВО спираються на кілька основних моделей:

Experiential learning (досвідне навчання) — через міжкультурні проекти, волонтерство, міжнародні обміни [55].

Reflective pedagogy (рефлексивна педагогіка) — спрямована на осмислення власної культурної ідентичності та подолання упереджень [59].

Transformative learning (перетворювальне (трансформаційне) навчання) — розвиток критичного мислення та переосмислення цінностей у процесі взаємодії [63].

Digital interculturality (цифрова міжкультурність) — використання цифрових платформ і віртуальних колаборацій для міжкультурного діалогу [41; 71].

Використання цих підходів у педагогічній практиці дозволяє перетворити навчання на середовище культурної взаємодії, де студенти не лише пізнають інше, а й переосмислюють власну культурну позицію.

Міжкультурна компетентність як педагогічна категорія є інтегральною характеристикою освітнього процесу, що об'єднує знання, цінності, уміння і рефлексію, спрямовані на конструктивну взаємодію у культурно різноманітному світі. Вона формується у взаємодії викладача і студента, через педагогічні умови, які забезпечують діалог, довіру, критичне мислення та рефлексивне осмислення власної ідентичності.

Таким чином, МКК у педагогічному контексті — це не просто набір навичок спілкування з представниками інших культур, а ціннісно-смысловий компонент професійної і громадянської зрілості, що визначає гуманістичний вектор освіти XXI століття.

1.2. Психолого-педагогічні основи розвитку міжкультурної компетентності студентів

Розуміння міжкультурної компетентності як психологічного феномену передбачає звернення до внутрішніх механізмів сприйняття, ставлення, мотивації та процесів адаптації особистості під час взаємодії з представниками інших культур. Саме психологічні чинники — на рівні цінностей, ідентичності, мотивацій та пізнавальних структур — визначають, наскільки успішно людина здатна долати культурні бар'єри й формувати стабільні міжкультурні навички.

Однією з базових психологічних засад є теорія сприйняття та конструктивістський підхід до того, як особистість формує межі «себе» й «іншого». Модель розвитку міжкультурної чутливості «Developmental Model of Intercultural Sensitivity» [10] М. Беннетта базується на ідеї, що наше сприйняття культурної різниці змінюється через поступове ускладнення структур сприйняття (perceptual categories).

У рамках цієї моделі особа проходить від етноцентричних станів (коли власна культура сприймається як централізована й універсальна) до етнорелятивних (коли усвідомлюється множинність культурних систем як рівнозначних) через такі етапи, як усвідомлення (denial), оборона (defense),

мінімізація (minimization), прийняття (acceptance), адаптація (adaptation) і інтеграція (integration) [15; 79].

Цей підхід показує: психологічний розвиток міжкультурної компетентності — це зміна внутрішніх рамок (frames of reference), через які людина інтерпретує культурні відмінності. На початкових етапах «інший» сприймається просто як різниця або виклик, на більш зрілих — як джерело збагачення та можливості нового діалогу.

Психологічна мотивація виступає рушійною складовою в процесі переходу між етапами DMIS. Без мотиваційного підґрунтя (готовності відкриватися, цікавитися іншим, долати страх перед невідомим) переходи між етапами часто блокуються. У сучасних дослідженнях цей мотив часто інтерпретується через концепт культурного інтелекту (Cultural Intelligence, CQ), який об'єднує мотиваційну, когнітивну й поведінкову сторону здатності діяти в культурно гетерогенних контекстах [2; 58; 84].

Наприклад, дослідження показують, що культурний інтелект позитивно корелює з міжкультурною самоефективністю (intercultural self-efficacy) — тобто вірою у власні сили комунікувати ефективно в умовах культурної різниці [84]. Також культурний інтелект взаємодіє з рисами особистості (відкритість до досвіду, толерантність тощо) і попереднім досвідом міжкультурної взаємодії (наприклад, навчання за кордоном): люди з більшим культурним досвідом і відкритістю мають вищий потенціал розвивати культурний інтелект [18; 32].

Таким чином, мотиваційно-ціннісна сфера (ставлення до «інших», готовність до невизначеності, повага до різниці) є ключовим психологічним фундаментом, на якому будується весь процес розвитку міжкультурної компетентності.

Останній критичний психологічний механізм — це адаптація та рефлексія, через які внутрішні зміни стають сталішими. На етапах прийняття й адаптації індивід починає активно змінювати своє сприйняття й поведінку: експериментує з новими способами комунікації, оцінює свої реакції, коригує

стратегії. У таких ситуаціях рефлексія стає тим «мостом», який поєднує нові знання/уміння зі змінами особистих установок.

Цей психологічний процес можна зіставити з ідеями трансформаційного навчання (transformative learning) Джека Мезіроу [63], де критичне осмислення власних принципів і припущень стимулює зміну світогляду. У міжкультурному контексті це означає, що студент має усвідомити власні культурні упередження, зробити їх об'єктом аналізу, і за потреби — трансформувати їх через новий досвід.

Крім того, психологічно міжкультурна чутливість (intercultural sensitivity) [49] та здатність до корекції власних рамок сприйняття визначають, наскільки ефективно особистість може адаптуватися до нових культурних контекстів. Модель розвитку міжкультурної чутливості [12] Мілтона Беннетта наголошує, що на рівнях адаптації та інтеграції особа не просто реагує на чужий стиль, а може рухатися між культурними рамками, коригуючи свою поведінку залежно від контексту.

У психологічному дослідженні міжкультурної компетентності також важливим чинником є мультикультурна особистість (multicultural personality traits) [80], що включає відкритість до нових переживань, емоційну стабільність, толерантність до невизначеності тощо. Дослідження показують, що ці риси впливають на чутливість до міжкультурної освіти й розвиток культурного інтелекту.

Отже, психологічні засади розвитку міжкультурної компетентності особистості включають (рис.1.3):

- Конструювання сприйняття культурної відмінності — через зміну перцептивних категорій і рамок інтерпретації культурного іншого (модель М. Беннетта).
- Мотивацію та ставлення — готовність, цікавість, повага, відвага до невизначеності, які формують внутрішню основу для розвитку культурного інтелекту і міжкультурної самоефективності.

- Адаптацію і рефлексію — психологічні процеси, через які знання і навички інтегруються у систему особистості, змінюючи сприйняття та поведінку в напрямі міжкультурної гнучкості.

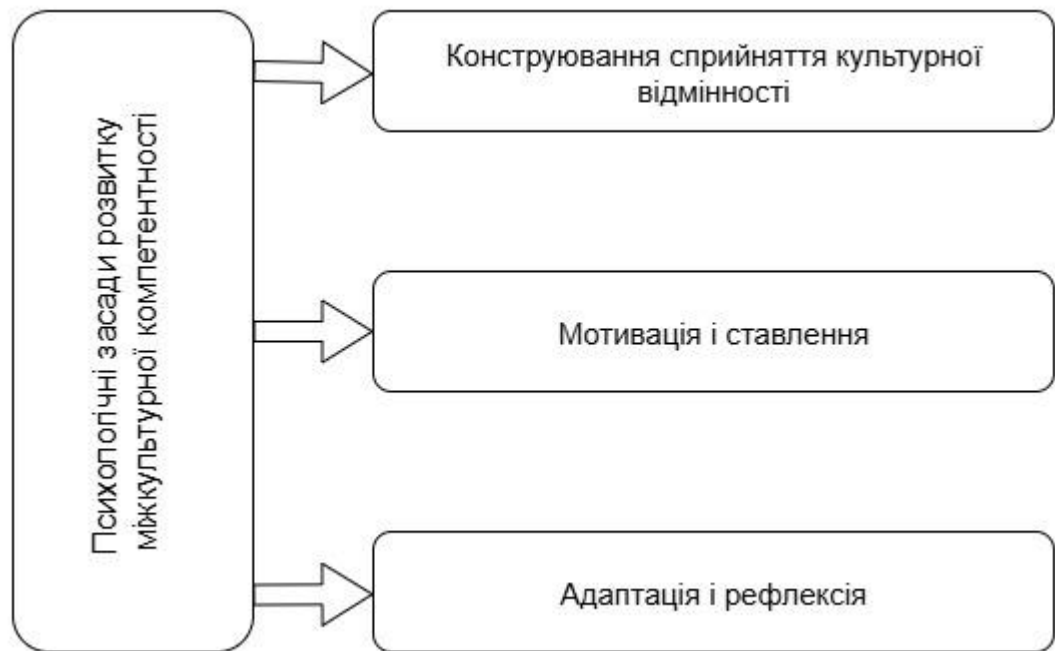


Рис. 1.3. Психологічні засади розвитку міжкультурної компетентності

Ці психологічні механізми взаємодіють, підсилюючи або блокуючи один одного в конкретних індивідуальних шляхах. Саме тому при плануванні педагогічних втручань важливо враховувати не лише активні методи, а й психологічні передумови, зони ризику (наприклад страх, емоційне навантаження, опір змінам) і механізми підтримки рефлексії та адаптації.

У системі вищої освіти міжкультурна компетентність розглядається як ключовий індикатор готовності студента до життя і професійної діяльності в умовах глобалізованого, культурно розмаїтого світу. За визначенням Darla K. Deardorff, формування МКК означає розвиток здатності діяти етично, відкрито та ефективно у ситуаціях культурної різниці, спираючись на гуманістичні цінності, рефлексію й практичну взаємодію [23].

Міжкультурна освіта як педагогічна концепція утвердилася у межах європейської традиції демократичного громадянства й освіти для сталого розвитку. Документ «*Guidelines on Intercultural Education*» [82] визначає її як

процес виховання поваги до культурного різноманіття, формування навичок діалогу й соціальної відповідальності.

Подібні орієнтири подає «*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*» [20], де міжкультурне розуміння інтегровано в систему ключових компетентностей громадянина Європи — разом із критичним мисленням, емпатією, толерантністю та співпрацею.

У контексті вищої освіти ці принципи набули розвитку у дослідженнях Fred Dervin [26], який трактує міжкультурність як педагогічну практику, що виходить за межі знань про інші культури й формує рефлексивну позицію студента — усвідомлення себе у взаємодії з Іншим.

Можна виокремити такі принципи педагогічного забезпечення розвитку міжкультурної компетентності, як гуманістичний, рефлексивний, активно-діяльнісний та інтеграційний.

1. Гуманістичний принцип

Міжкультурна компетентність опирається на ідеї людиноцентризму, довіри та поваги, які розвинуті в працях J. Dewey і C. Rogers. Гуманістична педагогіка підкреслює значення активної участі студента у створенні власного досвіду, що співзвучно підходам навчання, зорієнтованого на учня (*learner-centered learning* [14]) і досвідного навчання (*experiential learning* [89]) у сучасних університетах.

2. Рефлексивний принцип

Рефлексія є центральною складовою розвитку МКК. У моделі D. Deardoff (рис. 1.1) вона визначається як процес переосмислення власних установок і поведінкових стратегій, який веде до внутрішньої зміни — зміщення системи відліку. Це досягається через щоденники, портфоліо, інтерактивні обговорення, т.зв. «коло історій».

3. Активно-діяльнісний принцип

Освіта стає міжкультурною лише тоді, коли створює ситуації співдії, а не лише споглядання. За J. Jackson [51], навчання має ґрунтуватися на

автентичному досвіді міжкультурної взаємодії — під час міжнародних проєктів, волонтерства, або віртуального обміну [70].

4. Інтеграційний принцип

Міжкультурна компетентність не може формуватися окремо від фахових. Згідно з OECD Global Competence Framework [76], міжкультурна компетентність інтегрується у навчальні програми через усі дисципліни — від гуманітарних до STEM — через глобальні виклики, кейси, міждисциплінарні завдання.

Дослідження A.J. Liddicoat та A. Scarino [59] показують, що міжкультурна компетентність формується лише за умови, коли освітнє середовище стає простором взаємоповаги, рівності та критичного діалогу. Основні педагогічні умови включають:

- інтеграцію міжкультурного компоненту в навчальні плани, зокрема через спеціальні курси на кшталт «Міжкультурна комунікація», «Етика різноманітності», «Глобальна громадянська освіта»;
- створення безпечного середовища для вільного висловлення ідентичності;
- використання досвідних методів навчання — рольових ігор, симуляцій, колаборативних завдань;
- підготовку викладачів як фасилітаторів діалогу, здатних спрямовувати студентів до емпатії та самопізнання;
- використання цифрових інструментів — Collaborative Online International Learning (COIL) [Collaborative Online International Learning (COIL). *Collaborative Online International Learning (COIL)*. URL: <https://virtualexchangeresources.org/> (date of access: 14.10.2025).], *Virtual Exchange*, спільні міжнародні курси [44].

Викладач у руслі посткласичної методики стає не транслятором знань, а партнером у навчанні. У дослідженнях P. Garrett-Rucks [36] підкреслюється, що викладач має створювати умови для діалогічного навчання, у якому студенти

вчать ставити запитання, слухати та співпереживати [85]. Такий підхід розвиває емпатію, критичне мислення й толерантність до невизначеності.

Серед провідних моделей, які вплинули на сучасну освітню практику міжкультурної компетентності:

- Модель D. Deardorff [23] — процесна піраміда розвитку установок, знань, умінь і результатів.
- Модель D. Kolb [55] — цикл досвідного навчання (*experience* → *reflection* → *conceptualization* → *experimentation*).
- Модель Global Competence [74] — поєднання когнітивного, соціального та етичного вимірів у контексті глобальної освіти.
- Модель Intercultural Citizenship [39] — акцент на соціальній відповідальності й участі у вирішенні міжкультурних проблем.

Кожна з них підкреслює, що розвиток МКК неможливий без залучення студента до практичної взаємодії, рефлексії та аналізу реальних культурних ситуацій.

Педагогічні основи формування міжкультурної компетентності ґрунтуються на гуманістичних цінностях, діяльнісному та рефлексивному підходах. Міжкультурна освіта в університеті — це не окремий курс, а педагогічна стратегія, що пронизує всі напрями навчання, виховання і цифрової комунікації.

Як зазначає F. Dervin [27], справжня міжкультурність полягає не у вивченні відмінностей, а в спільному створенні смислів і взаємному визнанні людської гідності — саме це й визначає гуманістичну місію освіти XXI століття.

Міжкультурна компетентність формується не лише через індивідуальну освітню траєкторію, а й під впливом ширшого соціокультурного контексту, який визначає норми спілкування, способи ідентифікації та структуру освітніх практик. Саме соціокультурне середовище — глобалізоване, медіатизоване й

різноманітне — створює нові умови для розвитку міжкультурної взаємодії студентів.

Початок XXI століття ознаменувався глибокими трансформаціями культурної комунікації. За J. Arnett, глобалізація створює феномен бікультурної ідентичності — поєднання локальної та глобальної приналежності, коли молодь одночасно ідентифікує себе з національною культурою і транснаціональними спільнотами. Ця подвійна ідентичність формує новий тип соціалізації, у якому інше стає нормою [4].

Дослідження K. Risager [75] показує, що сучасні університети — це простори транскультурності, де взаємодіють не ізольовані культури, а динамічні, гібридні ідентичності. Саме тому МКК варто розглядати як транскультурну компетентність — здатність орієнтуватися у множинних культурних кодах і контекстах, а не лише як готовність приймати відмінності.

Університети дедалі більше усвідомлюють себе як інституції глобальної відповідальності. За S. Marginson [62], вища освіта виконує функцію не лише академічного, а й культурного посередництва, допомагаючи студентам інтегрувати локальні ідентичності у глобальні процеси. Це особливо важливо для українських університетів, які після 2022 року стали також просторами соціальної стійкості, де міжкультурна взаємодія поєднується з відновленням національної ідентичності.

Модель інтернаціоналізації навчальних програм, яку розвивають J. Veelen і E. Jones [9], передбачає інтеграцію міжнародного та міжкультурного досвіду у всі дисципліни, навіть без фізичної мобільності студентів. Вона базується на принципах рівності, соціальної справедливості та визнання різноманіття. Саме такий підхід лежить в основі сучасної концепції інклюзивної інтернаціоналізації, яка замінює елітарну ідею академічної мобільності на ширший соціальний простір навчання у глобальному контексті.

Дослідниця A. Holliday [45] наголошує, що університетське середовище нерідко стає ареною міжкультурної напруженості — невидимих конфліктів між

культурними нормами, стилями навчання чи комунікації. Саме тому міжкультурна педагогіка має забезпечувати не гармонізацію відмінностей, а критичне осмислення влади, привілеїв і нерівностей у взаємодії.

Подібну позицію займає С. Kramtsch [56], яка розглядає викладання мови й культури як процес створення т.зв. третього місця — простору між власною та іншою культурою, де народжується нова ідентичність. Цей підхід можна застосувати й у ширшому освітньому контексті: міжкультурна компетентність формується тоді, коли студенти вчаться діяти у третіх просторах — гібридних, діалогічних, творчих. В україномовній літературі воно означається як культурно-освітній простір [100]. Цифрові платформи значно розширили соціокультурний контекст формування МКК. За [6], глобальні мережі створюють децентралізовані міжкультурні простори, де комунікація стає багатомовною, неформальною та гнучкою. Саме у таких середовищах розвиваються нові практики взаєморозуміння, толерантності й гібридних культурних кодів.

Дослідження S. Guo та S. Maitra [61] у сфері освіти для глобального громадянства показує, що цифрові інструменти допомагають студентам розвивати інтеркультурну емпатію через участь у міжнародних волонтерських і онлайн-проектах. Водночас вони створюють виклик: постійна присутність у віртуальних спільнотах потребує критичного мислення, щоб уникати поверхової толерантності або культурних стереотипів.

Освітні політики дедалі частіше пов'язують розвиток МКК із соціальною згуртованістю та безпекою. Наприклад, у документі European Education Area 2025 [1] наголошено, що університети мають виховувати громадян, здатних до солідарності, демократичної участі та взаємної підтримки.

У дослідженнях [68] підкреслено, що розвиток міжкультурної компетентності пов'язаний не лише з академічними програмами, а й з організаційною культурою ЗВО — рівнем відкритості, мовною політикою, студентським самоврядуванням, комунікаційним кліматом.

Водночас С. Weninger та Т. Kiss (2013) [88] наголошують, що політика культурного різноманіття має виходити за межі декларацій і перетворюватися на педагогічну практику — через критичний аналіз матеріалів, підручників, мовних норм і навчальних дискурсів.

Для України соціокультурний вимір формування МКК має особливе значення. В умовах війни та культурного спротиву університети виконують функцію платформи діалогу та взаємопідтримки, де міжкультурна компетентність пов'язується не лише з толерантністю, а з національною гідністю, відповідальністю й глобальною солідарністю. Вона сприяє формуванню громадянина світу, який залишається вкоріненим у своїй культурі, але відкритий до співпраці й спільного творення майбутнього.

Соціокультурний та освітній контекст розвитку міжкультурної компетентності визначається взаємодією глобальних і локальних процесів: цифровізації, мобільності, політики різноманіття та трансформації університетського простору. Міжкультурна компетентність формується у взаємодії трьох чинників: соціального (потреба в порозумінні у багатокультурних суспільствах); освітнього (зміна парадигми університету від передавання знань до формування глобальної громадянської свідомості); ціннісного (гуманізм, гідність, етична взаємність).

Таким чином, міжкультурна компетентність виступає не лише освітньою метою, а соціокультурною необхідністю, що забезпечує стійкість і людяність сучасного суспільства.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Педагогічні умови розвитку міжкультурної компетентності в освітньому процесі ЗВО

Проблема визначення педагогічних умов формування міжкультурної компетентності (МКК) студентів набуває особливої актуальності в контексті гуманістичної, компетентнісної та культуроцентричної парадигм освіти. Університет сьогодні розглядається не лише як місце професійної підготовки, а як простір соціалізації, самопізнання та діалогу культур. Педагогічні умови тут постають не як сукупність адміністративних чи організаційних факторів, а як інтегрована система освітніх, ціннісних і діяльнісних впливів, що забезпечують розвиток особистості в міжкультурному середовищі.

У педагогічній теорії педагогічні умови тлумачаться як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників освітнього процесу, які сприяють реалізації певної мети навчання та виховання. Згідно з S. Fullan [34], педагогічні умови відображають «контекст змін», що створює можливості для формування компетентностей, через які особистість вчиться діяти у складному світі. У цьому розумінні вони не зводяться до матеріальних чи адміністративних аспектів, а включають ціннісні, соціальні, дидактичні та психологічні фактори, що визначають якість освітньої взаємодії.

З позицій компетентнісного підходу [35] педагогічні умови повинні забезпечувати розвиток у студентів не лише знань, а й здатності діяти в різних контекстах, брати відповідальність за свої рішення й розуміти інших. Саме тому поняття умов набуває системного характеру — воно включає педагогічні цілі, методи, комунікацію, емоційний клімат, ресурси й середовище, в якому відбувається навчання.

Педагогічні умови формування МКК спираються на гуманістичні й культурно-антропологічні основи. Як зазначає К. Risager [75], міжкультурність у сучасній освіті не обмежується знанням про інші культури, а передбачає розвиток лінгвокультури — культурної чутливості в мові, спілкуванні й діях. Це означає, що педагогічні умови мають формувати культурно-рефлексивне середовище, у якому студент навчається не лише про культуру, а й через неї [95: 96; 97].

Згідно з дослідженнями F. Dervin [26], освітній процес має бути спрямований не на адаптацію до існуючих норм, а на критичне осмислення культурних взаємин, влади та ідентичностей. Педагогічні умови, отже, повинні забезпечувати можливість критичного діалогу, у якому студенти навчаються слухати, ставити запитання і конструювати власні інтерпретації культурних явищ.

У цьому контексті важливим є підхід трансформаційного (перетворювального) навчання, запропонований J. Mezirow [63], який наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, що сприяють переосмисленню власних переконань через досвід, діалог і рефлексію. Формування МКК передбачає саме такі внутрішні зміни — здатність «бачити по-новому», інтерпретувати події з позиції множинності культурних рамок.

Однією з найвпливовіших теоретичних моделей є концепція досвідного навчання Д. Колба, згідно з якою навчання відбувається через цикл досвіду — спостереження, осмислення, узагальнення і практичну дію [55]. Застосована до міжкультурної освіти, ця модель передбачає створення умов, у яких студент не просто отримує інформацію, а проживає ситуації культурної взаємодії, аналізує їх і формує власні стратегії комунікації.

Додатковий вимір пропонує інтеркультурна педагогіка [45], що підкреслює необхідність усвідомлення соціальної нерівності та культурних ідеологій, які впливають на взаєморозуміння. Така педагогіка не лише навчає

комунікації, а й формує етичну відповідальність, критичне мислення й здатність до співдії у різних соціальних контекстах.

Сучасні дослідники пропонують розглядати педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у межах екосистемного підходу, де поєднуються індивідуальні, групові та інституційні чинники. У такій моделі освітній процес функціонує як мережа взаємодій «студент ↔ викладач ↔ середовище ↔ суспільство» і кожен елемент стає носієм культурних смислів.

Педагогічні умови розвитку міжкультурно компетентності мають ґрунтуватися на гуманістичних цінностях — повазі, гідності, співпраці, рівності. Як зазначає James A. Banks [7], міжкультурна освіта є засобом соціальної згуртованості, якщо вона виховує культурну емпатію — здатність розуміти досвід іншого, не заперечуючи власного. Це вимагає від викладача створення умов довіри й підтримки, де студенти можуть безпечно досліджувати складні теми ідентичності, дискримінації, толерантності.

Інтеграція ціннісного виміру у педагогічні умови також підкріплюється концепцією *Global Citizenship Education* [90], що розглядає університет як осередок виховання відповідальних громадян, здатних діяти на основі прав людини, екологічної свідомості та культурного діалогу. Таким чином, педагогічні умови набувають не лише навчального, а й морально-виховного значення.

Отже, педагогічні умови формування міжкультурної компетентності — це системно організовані взаємозв'язки між ціннісними орієнтирами освіти, дидактичними методами, середовищем та особистісними стратегіями навчання.

Вони включають:

- створення гуманістичного та безпечного середовища;
- інтеграцію культурного досвіду у навчальний процес;
- підтримку рефлексії, критичного мислення та етичної взаємодії;
- активну участь студентів у досвідному навчанні.

Такі умови забезпечують не лише розвиток навичок міжкультурної комунікації, а й становлення особистості, здатної до діалогу, співпраці та глобальної відповідальності — головних ознак освіченої людини XXI століття.

Організаційно-педагогічні умови — це комплекс управлінських, структурних, комунікативних і культурних факторів, що забезпечують реалізацію освітнього процесу як цілісного середовища розвитку міжкультурної компетентності (МКК). Їх визначення у системі вищої освіти пов'язане з процесами інтернаціоналізації, цифровізації, академічної мобільності та трансформації педагогічної культури університетів у напрямі гуманізму, відкритості й партнерства.

Розвиток МКК студентів безпосередньо залежить від того, наскільки вищий навчальний заклад впроваджує цілісну політику інтернаціоналізації. За визначенням J. Knight, інтернаціоналізація — це цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального виміру в місію, функції та якість освіти [54]. Її стратегічна мета полягає не у збільшенні кількості іноземних студентів, а у створенні навчального середовища, де всі учасники освітнього процесу розвивають міжкультурну свідомість і здатність до глобальної співпраці.

Міжнародні дослідження [48] свідчать, що університети, які інтегрують міжкультурний компонент у всі рівні управління — від навчальних програм до позаакадемічної діяльності, — досягають вищих результатів у формуванні глобальних компетентностей студентів. У цьому контексті ефективною моделлю є концепція інтернаціоналізації навчального плану [9], яка передбачає включення міжкультурного змісту до всіх дисциплін, незалежно від спеціальності.

Суттєву роль у розвитку міжкультурної компетентності відіграє створення мультикультурного освітнього середовища, у якому культурне різноманіття розглядається як ресурс, а не виклик. Як зазначає K. Halbert та співавт. [60], університет має стати міжкультурною навчальною спільнотою, де

студенти навчаються через співпрацю, міжособистісний обмін і колективне вирішення проблем. Таке середовище формує навички емпатії, гнучкого мислення, толерантності до невизначеності та соціальної відповідальності.

Формування мультикультурного середовища можливе за умови реалізації таких педагогічних механізмів:

- інституційна підтримка культурного діалогу — центри міжкультурної комунікації, дні культур, програми студентського наставництва для іноземних здобувачів;
- академічна мобільність та міжнародні проєкти (Erasmus+, DAAD, Fulbright), які забезпечують студентам реальний досвід міжкультурної взаємодії;
- віртуальні обміни та колаборації (COIL — *Collaborative Online International Learning*), що дозволяють створювати спільні міжкультурні курси без потреби фізичної мобільності.

Успішні приклади таких програм реалізовано у European University Alliance [29], що поєднує університети Іспанії, Німеччини, Польщі та України у спільних цифрових навчальних модулях, спрямованих на розвиток міжкультурної грамотності.

Важливою організаційно-педагогічною умовою є професійна підготовка викладачів до роботи у полікультурному середовищі. Згідно з R. O'Dowd [70], викладачі повинні володіти не лише предметними знаннями, а й міжкультурною комунікативною компетентністю, умінням фасилітувати діалог і підтримувати безпечну атмосферу у групі.

Міжнародна практика підготовки викладачів [91] включає такі напрями:

- тренінги з міжкультурного посередництва та інклюзивного навчання;
- спільні викладацькі візити й тьюторські програми в рамках Erasmus+ Staff Mobility;

- створення професійних спільнот, наприклад [69; 98], які поширюють інноваційні методики викладання;
- розвиток компетентностей у сфері цифрової міжкультурної педагогіки.

У результаті викладач стає не просто транслятором знань, а медіатором культурних смислів, який створює навчальні ситуації для співдії студентів з різних культурних середовищ.

Розвиток МКК вимагає системної взаємодії університету з громадськими, культурними та міжнародними інституціями. Як зазначає Н. de Wit [21], саме партнерство з місцевими громадами, культурними центрами та міжнародними фондами забезпечує сталий розвиток міжкультурної освіти.

Ефективними формами організаційної співпраці є волонтерські ініціативи з участю студентів у міжкультурних соціальних проєктах; інтернаціоналізовані студентські клуби (наприклад, ESN, AIESEC, Global Youth Network); підтримка інклюзивних заходів (культурні фестивалі, мовні тандем-програми, спільні дослідження). Такі ініціативи створюють екосистему міжкультурного навчання, де академічна й неакадемічна діяльність взаємодоповнюють одна одну.

Ключовим чинником формування МКК є організаційна культура ЗВО, що визначає норми спілкування, стилі керівництва та ціннісні орієнтири спільноти. Університети з відкритою, партнерською культурою створюють умови для справжньої міжкультурної взаємодії. Це передбачає: демократичні процедури ухвалення рішень; політику рівності можливостей; прозору комунікацію між студентами, адміністрацією та викладачами; цінування різноманіття у всіх проявах — мовному, культурному, соціальному.

Організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності (рис.2.1) студентів охоплюють:

1. **Стратегічний рівень** — наявність інституційної політики інтернаціоналізації та глобальної освіти.

2. **Середовищний рівень** — формування мультикультурного, інклюзивного та безпечного освітнього простору.

3. **Професійний рівень** — підготовку викладачів як фасилітаторів культурного діалогу.

4. **Соціальний рівень** — взаємодію університету з громадами, культурними установами й міжнародними організаціями.

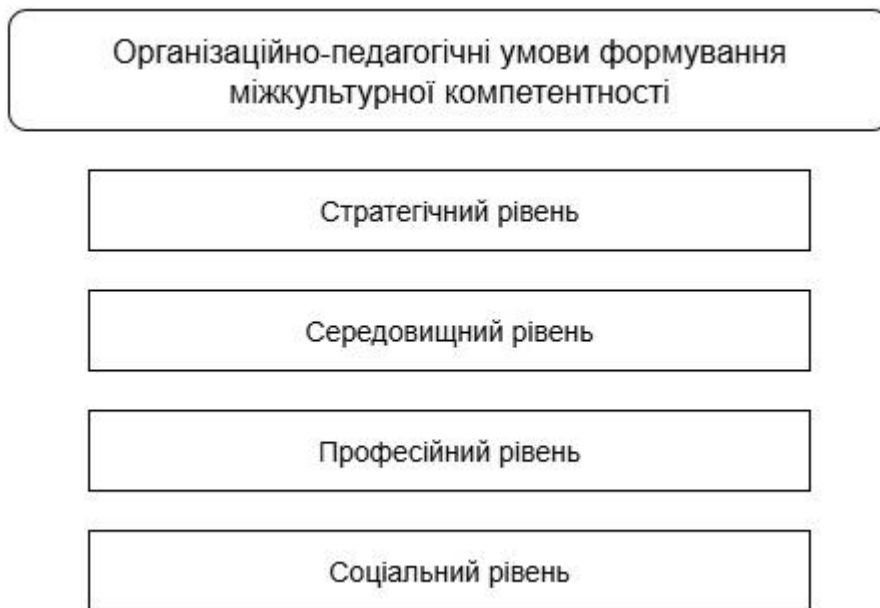


Рис. 2.1. Рівні організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності

Такі умови сприяють становленню студента як автономної, рефлексивної, соціально відповідальної особистості, здатної до діалогу культур, співпраці й спільного творення суспільства, заснованого на взаємній повазі.

Сучасна вища освіта дедалі більше орієнтується на інтерактивне, цифрове та досвідне навчання, у якому студенти стають активними учасниками міжкультурної взаємодії. Формування міжкультурної компетентності у цьому контексті відбувається не лише через зміст навчальних програм, а насамперед через педагогічні стратегії, методи і технології, які забезпечують досвід співпраці, діалогу, рефлексії та глобальної комунікації.

Дидактичні умови визначають зміст, форми й методи навчання, що сприяють становленню особистості як носія міжкультурних цінностей.

Відповідно до підходів D. Kolb [55] та J. Biggs [13], ефективне навчання базується на трьох принципах: досвідченості (experiential learning) – навчання через реальні або змодельовані ситуації взаємодії з представниками інших культур; рефлексивності – усвідомлення власних установок, аналіз поведінки у міжкультурних контекстах, самооцінка розвитку та діяльності – навчання через активну участь, співтворчість і взаємодію. Узгодження цих принципів формує основу для створення дидактичного простору міжкультурності, де знання інтегруються з особистим досвідом і цінностями студента.

За результатами досліджень P. Garrett-Rucks [37], розвиток МКК вимагає методів, що створюють ситуації міжособистісного контакту, колективного мислення та рефлексії. Найефективнішими визнано такі підходи, як case-study та cultural incidents — аналіз реальних або змодельованих міжкультурних ситуацій, що допомагає студентам виробити гнучкі комунікативні стратегії; service learning — поєднання навчання та громадської діяльності, яке формує соціальну відповідальність і культурну емпатію; проєктне навчання (project-based learning) — розроблення спільних міжкультурних ініціатив (наприклад, дослідження локальних спільнот, створення мультимедійних продуктів); debate and dialogue workshops — тренінги з діалогу, фасилітації й комунікації в умовах культурної різниці; reflective journals та e-portfolios — засоби документування особистісного зростання та міжкультурного досвіду. Такі методи сприяють розвитку в студентів критичного мислення, емпатії, уміння аналізувати соціокультурні контексти та адаптувати поведінку до ситуації.

У цифрову добу технології стали невід’ємною частиною формування міжкультурної компетентності. Вони забезпечують віртуальні простори спілкування, де студенти можуть безпосередньо взаємодіяти з ровесниками з інших країн. За F. Helm [43], цифрові платформи сприяють створенню спільнот практики, у яких формується емпатія, гнучкість і толерантність.

Найпоширенішими технологічними підходами у формуванні міжкультурної компетентності є:

1. COIL (Collaborative Online International Learning) — спільне навчання студентів із різних університетів через відеоконференції, спільні завдання, онлайн-дискусії [102].
2. Virtual Exchange — довгострокова взаємодія між групами студентів різних країн, спрямована на розвиток міжкультурного діалогу та спільних дослідницьких проєктів [70].
3. Immersive environments (VR/AR) — симуляції міжкультурних ситуацій у віртуальній реальності, що дозволяють студентам зануритися в інший культурний контекст [92].
4. AI-based intercultural simulations — застосування штучного інтелекту для створення адаптивних комунікативних сценаріїв і зворотного зв'язку [93].

Технологічні інновації відкривають можливості для навчання навіть у дистанційному форматі, підтримуючи принципи рівності доступу, інтерактивності та інклюзії.

Сучасна педагогіка дедалі активніше звертається до візуальної та мультимодальної комунікації як засобу розвитку міжкультурної чутливості. Як зазначають G. Kress і T. van Leeuwen [57], візуальні образи є універсальними каналами культурного розуміння, здатними долати мовні бар'єри. Використання відеоінтерв'ю, цифрових історій, подкастів і візуальних карт ідентичності допомагає студентам осмислювати власну культуру у співвіднесенні з іншими. Такі ресурси особливо ефективні у гуманітарних і соціальних спеціальностях, де міжкультурна рефлексія поєднується з творчим самовираженням.

Підхід до оцінювання має бути формувальним, діагностичним і рефлексивним. Серед сучасних інструментів слід виокремити *Intercultural Development Inventory (IDI)*, який вимірює стадії розвитку міжкультурної чутливості [40]; *Global Perspectives Inventory (GPI)*, що оцінює когнітивний, соціальний і внутрішній виміри глобальної компетентності [86]. Ці методи

дозволяють студентам усвідомлювати власну динаміку розвитку, а викладачам — коригувати педагогічні стратегії.

За дослідженнями J. Moravec [66], цифрове навчання повинне переходити від моделі споживання контенту до моделі співтворення, де студенти є співавторами навчального середовища. Такий підхід сприяє розвитку здатності ініціювати і підтримувати культурний діалог.

Ефективна дидактична модель розвитку МКК у цифровому освітньому середовищі (рис. 2.2) включає три взаємопов'язані компоненти: інтерактивність — навчання через діалог і спільне створення знань; рефлексивність — осмислення культурного досвіду; технологічна інклюзія — забезпечення рівного доступу та використання технологій як інструментів соціальної справедливості.



Рис. 2.2. Ефективна дидактична модель розвитку МКК у цифровому середовищі

Таким чином, дидактичні й технологічні умови розвитку міжкультурної компетентності студентів у ЗВО полягають у: поєднанні досвідних, рефлексивних і цифрових форм навчання; створенні інтерактивних,

мультимодальних освітніх середовищ; залученні студентів до глобальних віртуальних спільнот; забезпеченні формувального оцінювання й підтримки рефлексії.

Університет, що реалізовує такі умови, стає інноваційним культурним простором, у якому технології підсилюють гуманістичну місію освіти — виховання громадян світу, здатних до діалогу, співпраці та відповідального впливу на майбутнє.

2.2. Освітні технології і форми роботи у формуванні міжкультурної компетентності

Розвиток міжкультурної компетентності (МКК) у студентів вищих закладів освіти безпосередньо пов'язаний із впровадженням таких педагогічних технологій, які забезпечують активну взаємодію, досвідне пізнання та рефлексію. У межах гуманістичної та компетентнісної парадигми інтерактивне та досвідне навчання розглядаються як ключові умови формування навичок діалогу, емпатії, культурної чутливості й критичного мислення, необхідних для ефективного функціонування у глобалізованому світі.

Теоретичне підґрунтя досвідного навчання ґрунтується на класичній моделі досвідного навчання Д. Колба [55]. Вона описує навчання як неперервний цикл, що охоплює чотири етапи: конкретний досвід (спостереження або участь у події), рефлексивне спостереження, абстрактне осмислення, активне експериментування. Застосування цієї моделі в міжкультурній освіті передбачає створення ситуацій, у яких студенти не просто отримують інформацію про інші культури, а переживають досвід міжкультурної взаємодії — у процесі рольових ігор, проєктів, спільних дискусій, аналізу кейсів. За Д. Колбом [55], саме через рефлексію студенти переходять від поверхневого розуміння культурних відмінностей до глибшого усвідомлення власних установок і цінностей, що й визначає розвиток МКК.

Інтерактивні технології створюють соціально-комунікативний простір, де навчання відбувається у процесі співпраці, обміну досвідом і культурними смислами. За [103], спільне навчання (*cooperative learning*) формує атмосферу взаємоповаги, спільної мети й відповідальності, що є психологічним підґрунтям міжкультурної толерантності.

Ключовими технологіями, що ефективні у формуванні МКК дослідники відзначають:

- дискусійні технології та фасилітовані діалоги, що створюють можливість відкритого обговорення культурних тем, що розвиває критичне мислення, емпатію та навички активного слухання [78];

- кейс-метод (*case study*), коли аналіз реальних або змодельованих міжкультурних ситуацій дозволяє студентам оцінювати поведінку, рішення та наслідки з урахуванням культурних контекстів. У дослідженні [83] підкреслено, що використання кейсів у міжнародних групах підвищує рівень міжкультурного розуміння й командної співпраці;

- рольові ігри, симуляції як методи створюють безпечне середовище для експериментування з новими моделями поведінки. За [33] симуляційні методики («*Barnga*», «*BaFa' BaFa'*», «*Ecotonos*») допомагають учасникам пережити емоційний досвід культурного непорозуміння, що стимулює розвиток толерантності до невизначеності;

- метод «коло історій», згідно з [24], діє завдяки тому, що розповідь особистих історій у колі створює простір взаємної довіри та співпереживання. Це сприяє розвитку культурної емпатії та усвідомлення спільного людського досвіду.

Рефлексія є ключовим елементом досвідного навчання. За [65] вона забезпечує перехід від дії до усвідомлення, сприяючи інтеграції досвіду у внутрішній світ особистості.

Основні рефлексивні інструменти у міжкультурній освіті – це рефлексивні щоденники для опису та аналізу власних міжкультурних ситуацій;

портфоліо міжкультурного розвитку як систематичне фіксування особистих змін і досягнень; взаємна оцінка досвіду студентів у колективі; групові обговорення досвіду.

Як підкреслює J. Mezirow [63], саме рефлексивне осмислення власних установок стає передумовою трансформаційного навчання — зміни рамок сприйняття світу та власної ролі в ньому.

Проектна діяльність — одна з найефективніших форм інтеграції знань, цінностей і практик у формуванні міжкультурної компетентності. Дослідження [81] підтверджують, що навчання через спільне творення сприяє розвитку здатності діяти, співпрацювати та відповідально приймати рішення у культурно різноманітних командах.

Типовими проектними форматами є глобальні дослідницькі команди (спільні міні-дослідження між університетами); міжкультурні волонтерські проекти; креативні міжкультурні лабораторії (створення відео, подкастів, цифрових історій); інтердисциплінарні хакатони з вирішення соціокультурних проблем. Такі форми сприяють не лише розвитку професійних і комунікативних навичок, а й формуванню усвідомлення глобальної взаємозалежності та відповідальності.

Систематичне використання інтерактивних і досвідних технологій довело свою ефективність у розвитку таких складових міжкультурної компетентності, як: когнітивна (знання про культури, соціальні норми, цінності); афективна (емпатія, відкритість, толерантність до невизначеності); поведінкова (здатність до гнучкої комунікації, культурного посередництва) (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Структура міжкультурної компетентності

Метааналіз 39 досліджень, проведений В. Spitzberg та G. Changnon [77], підтвердив, що студенти, які беруть участь у програмах досвідного навчання з міжкультурним компонентом, демонструють істотно вищі показники емпатії, самоусвідомлення та комунікативної ефективності.

Інтерактивні та досвідні технології створюють педагогічне середовище, у якому міжкультурна компетентність формується через дію, спілкування й рефлексію. Основними педагогічними орієнтирами цього процесу є залучення студентів до автентичного міжкультурного досвіду; поєднання емоційного та когнітивного навчання; розвиток навичок культурного самопізнання й етичної взаємодії; формування спільнот навчання, побудованих на принципах партнерства і довіри. Таким чином, інтерактивні та досвідні технології виступають не лише дидактичними засобами, а й інструментами гуманізації освіти, що формують у студентів здатність до взаєморозуміння, співпраці та діалогу культур.

Цифровізація освіти докорінно змінює способи формування міжкультурної компетентності (МКК), відкриваючи нові можливості для глобального навчання, комунікації та співпраці. Якщо традиційні форми міжкультурного досвіду (академічна мобільність, стажування, міжнародні обміни) охоплювали обмежене коло учасників, то сучасні цифрові освітні технології роблять міжкультурну взаємодію доступною, безперервною і

повсюдною. Саме тому віртуальні формати стають провідним засобом розвитку міжкультурної компетентності у вищій освіті.

Віртуальна міжкультурна освіта базується на принципах інтернаціоналізації навчального середовища без фізичної мобільності (*Internationalisation at Home*) [9]. Це означає, що цифрові технології дозволяють студентам різних країн взаємодіяти у спільному освітньому просторі, розвиваючи когнітивні, соціальні та афективні компоненти МКК, зокрема розуміння культурних контекстів і відмінностей (когнітивний рівень); розвиток емпатії, відкритості, толерантності (афективний рівень); здатність до міжкультурної комунікації та співпраці (поведінковий рівень).

Як підкреслює Robert O'Dowd (2021), цифрова міжкультурна взаємодія не замінює традиційного досвіду, але створює нову педагогічну парадигму — цифрової міжкультурної педагогіки, у рамках якої технології стають засобом соціального та культурного діалогу.

Однією з найбільш успішних цифрових практик розвитку МКК є модель COIL — Collaborative Online International Learning, започаткована у State University of New York (SUNY) [102]. Вона передбачає спільне онлайн-навчання студентів із різних університетів, які працюють над міжкультурними проєктами, обговорюють теми, що мають глобальний характер (екологія, освіта, соціальна справедливість, культурна ідентичність). Серед основних переваг COIL-підходу слід відзначити такі, як:

- забезпечення рівного доступу до міжнародного навчання без фінансових і візових бар'єрів;
- розвиток цифрової грамотності й навичок міжкультурної комунікації;
- формування спільноти практики між викладачами та студентами різних культур;
- інтеграція глобальної перспективи у локальні навчальні програми.

Дослідження S. Guth та F. Helm [42] показують, що COIL-проекти підвищують не лише рівень МКК, а й залучення студентів до навчального процесу через емоційно насичений досвід взаємодії.

Поширення широкосмугового Інтернету та онлайн-платформ створило умови для масштабування форматів Virtual Exchange (VE) та Telecollaboration — форм дистанційного міжкультурного навчання, які поєднують синхронну й асинхронну взаємодію між студентами. Віртуальні обміни дозволяють щороку залучати десятки тисяч учасників до міжкультурного діалогу без необхідності фізичного переміщення. Вони реалізуються через такі технологічні рішення:

- відеоконференції (Zoom, MS Teams, Webex) для міжкультурних семінарів і воркшопів;
- спільні онлайн-простори (Padlet, Miro, Google Workspace) для проектної роботи;
- мультимедійні платформи (Flip, Edpuzzle, Canva) для створення креативних культурних продуктів;
- соціальні мережі як інструмент побудови міжкультурних зв'язків поза формальним навчанням.

Як відзначають F. Helm та G. Asconcia [44], ефективність Virtual Exchange зростає, коли викладач виступає фасилітатором — допомагає учасникам осмислювати культурні різниці, підтримує етичну комунікацію й стимулює рефлексію.

Формування міжкультурної компетентності ефективно підтримують інтерактивні мультимедійні інструменти, які поєднують навчальний контент з елементами візуальної, аудіальної та емоційної взаємодії. Зокрема, P. Garrett-Rucks [37] наголошує на ролі цифрового сторітелінгу, що дозволяє студентам репрезентувати власний культурний досвід у творчих формах — відеосе, подкастах, блогах чи мультимедійних презентаціях. Такі інструменти не лише розвивають комунікативні навички, а й створюють простір для взаємного бачення світу, що є сутністю міжкультурного діалогу.

Серед інших ефективних форматів: віртуальні музеї та онлайн-виставки як ресурс культурного пізнання; гейміфікаційні платформи (Kahoot, Genially) для тренування міжкультурних ситуацій; міжкультурні симуляції в XR (Extended Reality, розширена реальність), що дають змогу проживати ситуації культурного непорозуміння або спільного вирішення проблем.

В останні роки активно розвивається напрям міжкультурного навчання за допомогою штучного інтелекту, що поєднує аналітику навчальних даних, симуляційні моделі й адаптивні навчальні середовища. Системи штучного інтелекту дозволяють генерувати адаптивні міжкультурні сценарії залежно від поведінки студентів; автоматично аналізувати комунікацію (емоційний тон, прояви упередженості); надавати персоналізований зворотний зв'язок для розвитку емпатії та культурної чутливості.

У межах програм UNESCO [5] розробляються алгоритми для оцінювання етичного аспекту міжкультурної взаємодії в цифрових середовищах.

Застосування цифрових технологій у міжкультурній освіті передбачає створення не лише інструментів, а й спільнот навчання (learning communities). За [87], ефективність таких спільнот полягає у постійному обміні досвідом, підтримці колег і взаємному навчанні. У цьому контексті університет виступає не ізольованою інституцією, а глобальним культурним хабом, який об'єднує студентів, викладачів і партнерів з різних країн у спільному цифровому просторі.

Так, у рамках ініціативи *Erasmus+ Virtual Exchange* (2021–2023) [28] понад 30 000 студентів з Європи, Північної Африки та Близького Сходу брали участь у спільних онлайн-курсах, обговореннях і міжкультурних дебатах, що значно підвищило рівень соціальної відповідальності та громадянської активності учасників. Цифрові освітні технології розширюють можливості університетів у формуванні міжкультурної компетентності студентів, створюючи нові простори діалогу, взаємного пізнання та культурного партнерства. Їхній педагогічний потенціал полягає в інтеграції глобальних

практик у локальний освітній контекст; розвитку цифрової та міжкультурної грамотності як взаємопов'язаних компетентностей; забезпеченні інклюзивного доступу до міжнародного досвіду для всіх студентів; формуванні транснаціональних освітніх спільнот. Таким чином, цифрова міжкультурна освіта стає важливим чинником гуманізації вищої школи, що поєднує технологічні інновації з гуманістичними цінностями взаєморозуміння, емпатії та спільної відповідальності за глобальне майбутнє.

Організаційні форми навчання у вищій школі відіграють вирішальну роль у формуванні міжкультурної компетентності (МКК), оскільки саме через них реалізуються конкретні педагогічні стратегії, технології й комунікативні практики. Сучасна міжкультурна освіта вимагає варіативності форм роботи, що забезпечує досвід реальної міжособистісної взаємодії, співпраці й культурного діалогу. При цьому важливим є не лише формат занять, а й характер навчального середовища — відкритого, діалогічного, інклюзивного.

Традиційні аудиторні форми (лекції, семінари, практичні заняття) трансформуються в контексті міжкультурної освіти. Вони набувають інтерактивно-комунікативного характеру, коли викладач виступає не стільки джерелом інформації, скільки фасилітатором діалогу культур. Як зазначають К. Littleton та співавт. [78], діалогічне навчання сприяє розвитку критичного мислення, вміння слухати, аргументувати та співпереживати. Такі підходи застосовуються у формі:

- інтеркультурних дискусійних семінарів, під час яких студенти аналізують соціокультурні феномени, порівнюючи локальні й глобальні контексти;
- лекцій-дебатів, де студенти виступають у ролі експертів різних культурних позицій;
- інтерактивних воркшопів, орієнтованих на практичне опрацювання ситуацій міжкультурної комунікації (конфлікти, етичні дилеми, культурні відмінності).

Дослідження М. Вуган та М. Wagner [16] підтверджує, що поєднання когнітивного (знання про культуру) й поведінкового (навички взаємодії) навчання в аудиторних формах створює найкращі умови для розвитку МКК.

Формування міжкультурної компетентності значною мірою відбувається поза межами традиційного навчального процесу, у позааудиторній діяльності, яка створює можливість безпосередньої взаємодії студентів з представниками інших культур. Як зазначає J. Banks, саме соціально-практичний досвід є «каталізатором громадянської та культурної зрілості» [7]. До ефективних форм позааудиторної міжкультурної діяльності належать:

- міжкультурні студентські клуби (Intercultural Dialogue Clubs, Global Youth Network), що організовують дискусії, кіноперегляди, культурні вечори;
- мовні тандем-програми, у яких студенти допомагають одне одному вивчати мови та пізнавати культуру партнерів;
- волонтерські проекти та соціальні ініціативи у співпраці з громадськими організаціями, культурними фондами;
- культурно-освітні події (фестивалі, виставки, “Week of Cultures”, “International Student Day”), які стимулюють творчий обмін та інтеграцію спільноти;
- навчальні подорожі та візити до музеїв, культурних центрів, етнокомунікативних середовищ, що сприяють культурній емпатії.

За [77], участь студентів у позааудиторних міжкультурних заходах підвищує рівень афективного компоненту МКК (емпатії, толерантності, відкритості) на 30–40% порівняно з традиційними курсами без практичного досвіду.

Реальні умови формування міжкультурної компетентності створюються завдяки інституційним партнерствам і глобальним навчальним форматам, що поєднують студентів і викладачів із різних країн. Як відзначає Jane Knight [53], міжнародні освітні програми сприяють не лише академічній мобільності, а й формуванню глобальної свідомості, міжкультурної

чутливості та соціальної відповідальності. Найбільш ефективними формами є міжнародні програми академічної мобільності (Erasmus+, DAAD, Fulbright, ISEP), що забезпечують студентам досвід безпосереднього занурення в інше культурне середовище; Global Classrooms — спільні курси між університетами різних країн, що поєднують офлайн- і онлайн-взаємодію. Прикладом є проекти University College London (*Connected Curriculum*) та University of Amsterdam (*Global Learning Circles*), де студенти розробляють спільні культурно-дослідницькі ініціативи; міжуніверситетські дослідницькі хаби — платформи для спільної наукової діяльності (наприклад, *UNESCO UNITWIN/Chairs Programme*), що стимулюють культурний обмін між викладачами й студентами; COIL-курси (*Collaborative Online International Learning*) — віртуальні міжкультурні формати, які поєднують навчальні цілі та цифрові технології для створення партнерських проєктів.

Університет, як простір міжкультурного навчання, має активно взаємодіяти з громадськими інституціями, культурними центрами та місцевими громадами. Згідно з Н. de Wit [21], партнерство між ЗВО та громадськими організаціями сприяє розвитку міжкультурного громадянства — здатності діяти відповідально в багатокультурному світі.

Ефективними формами такої взаємодії є:

- Service Learning — поєднання навчання й волонтерства у культурно різноманітних спільнотах;
- Community-based projects, де студенти розробляють ініціативи для місцевих громад із різним етнокультурним складом;
- Civic engagement programs, спрямовані на подолання культурних бар'єрів у суспільстві;
- Міжкультурні форуми та публічні дискусії, які залучають університетську спільноту до суспільного діалогу.

Такі форми поєднують освітній та соціальний виміри, формуючи у студентів не лише знання, а й ціннісні орієнтири гуманізму, партнерства та

взаємоповаги. Сучасна тенденція полягає у синтезі аудиторного, позааудиторного та цифрового навчання, що створює умови для безперервного розвитку МКК. Як доводять D.R. Garrison та N.D. Vaughan [38], змішане навчання дозволяє поєднати структурованість традиційного освітнього процесу з гнучкістю й глобальністю цифрових форматів.

У моделі змішаного міжкультурного навчання виділяють три компоненти (рис. 2.4):

1. **Онлайн-досвід** — цифрові міжкультурні обміни, спільні платформи, проекти;
2. **Аудиторна взаємодія** — рефлексивні дискусії, аналіз досвіду, розвиток комунікативних навичок;
3. **Позааудиторна активність** — волонтерство, культурні події, проекти з громадськими партнерами.



Рис. 2.4. Модель змішаного міжкультурного навчання

Таке поєднання забезпечує цілісний розвиток компетентності — когнітивної, емоційної й поведінкової. Форми організації освітнього процесу у формуванні міжкультурної компетентності студентів охоплюють широкий спектр — від традиційних занять до цифрових і соціально орієнтованих практик. Їх ефективність визначається інтеграцією навчального, соціального й культурного досвіду; створенням умов для взаємодії студентів різних культур у

реальному та віртуальному середовищах; підтримкою рефлексії, самовираження й відповідального партнерства; орієнтацією на гуманістичні цінності та глобальну громадянськість.

Університет, який поєднує різні форми організації освітнього процесу, стає інклюзивним простором культурного діалогу, що формує у студентів не лише професійні, а й соціально-гуманістичні компетентності.

2.3. Цифрові ресурси та віртуальні платформи як засіб розвитку міжкультурної компетентності студентів

У сучасній системі вищої освіти цифрові ресурси і віртуальні платформи стають ключовими засобами формування міжкультурної компетентності (МКК), оскільки саме вони забезпечують доступ до глобального освітнього простору, створюють можливості для діалогу культур, спільної творчості й критичного осмислення культурних відмінностей. Після пандемії COVID-19, яка прискорила цифрову трансформацію університетів, онлайн-середовище перетворилося на основний майданчик міжкультурної взаємодії, що поєднує студентів і викладачів із різних країн, мовних та соціокультурних контекстів.

На думку J. Veelen і E. Jones [9], розвиток МКК у цифровому середовищі є складовою процесу інтернаціоналізації вдома, тобто включення міжнародного та міжкультурного виміру у звичайне навчання без необхідності фізичної мобільності. Цифрові ресурси забезпечують три ключові умови для розвитку міжкультурної компетентності. Це:

1. **Доступність** як можливість долучитися до міжкультурного обміну незалежно від місця проживання, фінансового чи соціального статусу;
2. **Інтерактивність** як активна комунікація між студентами та викладачами в синхронному або асинхронному форматах;
3. **Мультиmodalність** як поєднання текстових, візуальних, аудіальних та інтерактивних форм навчання, які сприяють глибшому культурному розумінню.

Як зазначає Darla Deardorff [24], цифрове середовище створює унікальні можливості для розвитку емпатії, відкритості та толерантності — завдяки тому, що комунікація в онлайні відбувається у багатокультурних групах, де важливо не лише розуміти, а й відчувати культурні відмінності.

Віртуальні платформи для міжкультурного навчання

1. COIL — Collaborative Online International Learning

Модель *COIL*, започаткована у State University of New York, стала світовим прикладом успішної інтеграції міжкультурного навчання у цифровий формат. Вона передбачає спільне розроблення курсів двома або більше університетами з різних країн, де студенти працюють над спільними проектами, проводять онлайн-дискусії, аналізують глобальні виклики (екологічні, соціальні, етичні). Участь у *COIL*-проектах сприяє формуванню в студентів здатності вести діалог на рівних, долати комунікативні бар'єри й розвивати глобальне мислення. Цей формат особливо актуальний для українських університетів, які завдяки міжнародним партнерствам можуть створювати спільні курси з європейськими або американськими закладами.

2. Віоьюальний обмін (Virtual Exchange (VE))

Virtual Exchange — це довготривалі онлайн-програми, які об'єднують студентів із різних країн для спільного навчання, дискусій або досліджень. За European Commission (2020), *VE* сприяє розвитку критичної свідомості, культурної рефлексії та громадянської активності. Наприклад, ініціатива *Erasmus+ Virtual Exchange* (2021–2023) охопила понад 25 000 учасників із ЄС, Північної Африки та Близького Сходу, демонструючи, що цифрове середовище може стати платформою для глобального діалогу навіть у кризових умовах.

3. Телеспівпраця (Telecollaboration)

Цей формат передбачає співпрацю студентів, які вивчають іноземні мови, з ровесниками-носіями мови через онлайн-платформи. Телеколаборація дає змогу формувати навички комунікації, медіації та культурної чутливості.

Університети США, Німеччини та Японії активно впроваджують ці формати у мовну підготовку студентів, що доводить їхню універсальність для різних освітніх контекстів.

Цифрові платформи дозволяють не лише організувати навчальні курси, а й створювати середовище спільного культурного досвіду. До найпоширеніших ресурсів належать:

- Padlet, Miro, Google Workspace, Canva — платформи для спільного створення міжкультурних проєктів, інтерактивних карт культур, есе, мультимедійних історій.
- Flip (раніше Flipgrid) — середовище для запису відеообговорень, що дає змогу студентам представляти свої культурні традиції, обмінюватися ідеями, отримувати відгуки.
- LinguaExchange, Tandem, Speaky — ресурси для мовного та культурного обміну, що поєднують освітній і соціальний аспекти взаємодії.
- Europeana, Google Arts & Culture, Smithsonian Learning Lab — цифрові культурні архіви, що розширюють знання студентів про мистецтво, історію, спадщину різних народів.
- Mentimeter, Kahoot, Genially — інструменти для інтерактивних опитувань і гейміфікації міжкультурних занять, які підвищують мотивацію та залученість студентів.

Як показує досвід університетів Нідерландів та Канади (Guelph, Utrecht, Maastricht), інтеграція таких ресурсів у навчальні курси формує не лише навички комунікації, а й цифрову громадянськість — здатність діяти етично, відповідально та критично в глобальному онлайн-просторі.

Розвиток технологій віртуальної, доповненої та змішаної реальності (VR/AR/XR) відкриває нові можливості для занурення студентів у культурно різноманітні ситуації. Дослідження показують, що VR-сценарії, які моделюють ситуації культурного непорозуміння, дозволяють студентам емоційно пережити досвід «іншого» та виробити стратегії адаптації й діалогу.

Також набувають поширення системи на базі штучного інтелекту (AI), які аналізують комунікаційні патерни студентів і пропонують адаптивний зворотний зв'язок. Такі технології дають змогу персоналізувати навчальні завдання; виявляти упередження чи бар'єри у комунікації; розвивати навички емпатії через інтерактивні симуляції. Це створює основу для етичного використання AI у міжкультурній освіті, орієнтованої на взаєморозуміння, а не стандартизацію культурного досвіду.

Концепція *навчальних спільнот* [87] набула нового значення в цифрову епоху. Університети формують віртуальні міжкультурні спільноти, де студенти не лише обмінюються знаннями, а й розвивають почуття належності до глобальної академічної спільноти.

Прикладами успішних практик можуть слугувати:

- **Global Learning Circles** (University of Amsterdam) — спільні міжнародні курси, що інтегрують соціокультурні кейси в навчання;
- **Global Citizenship MOOCs** (University of London, Coursera) — масові відкриті онлайн-курси, спрямовані на розвиток глобальної свідомості;
- **UNESCO UNITWIN Networks** — віртуальні наукові об'єднання, де дослідники спільно працюють над культурно-освітніми темами.

Ці форми розвивають не лише комунікативну, а й етичну компетентність, адже студенти навчаються співіснувати з різними поглядами, цінностями й системами переконань.

Цифрові ресурси та віртуальні платформи є стратегічним інструментом розвитку міжкультурної компетентності студентів, оскільки вони забезпечують рівний доступ до міжнародного досвіду й діалогу культур; інтегрують комунікаційні, когнітивні та рефлексивні аспекти навчання; формують глобальні академічні спільноти; поєднують технологічні інновації з гуманістичними цінностями.

Отже, віртуальна міжкультурна освіта не є заміною традиційного досвіду — вона створює нову якість освітньої взаємодії, у якій студенти вчаться діяти як громадяни світу: відповідальні, емпатійні, відкриті до різноманіття.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Розроблення описової моделі міжкультурної компетентності (МКК) студентів спирається на комплекс методологічних принципів, які забезпечують наукову обґрунтованість, структурну цілісність та педагогічну застосовність моделі. Мета методології — узагальнити результати теоретичного аналізу, інтегрувати провідні концепції та відтворити логіку формування МКК у системі вищої освіти.

Модель укладається на основі компетентнісного, системного, діяльнісного, аксіологічного та культурно-антропологічного підходів.

- Компетентнісний підхід дозволяє трактувати МКК як інтегральну якість, що поєднує знання, уміння, цінності, установки та досвід взаємодії.

- Системний підхід забезпечує цілісність структури: усі компоненти (когнітивний, афективно-ціннісний, поведінковий, рефлексивний) розглядаються як взаємопов'язані та взаємозалежні елементи.

- Діяльнісний підхід орієнтує модель на процес взаємодії студента з культурно різноманітним середовищем — у реальних або віртуальних формах освітньої діяльності.

- Аксіологічний підхід підкреслює, що розвиток МКК відбувається на основі гуманістичних цінностей — поваги, толерантності, емпатії та відповідальності.

- Культурно-антропологічний підхід визначає студентську особистість як суб'єкта культурного діалогу, що формується в соціокультурному контексті університету та глобального суспільства.

Методологічне підґрунтя моделі поєднує психологічні, педагогічні та соціокультурні компоненти, що відображають логіку формування компетентності від внутрішніх змін (установок, ідентичності, цінностей) до зовнішніх проявів (поведінки, комунікації, дії).

Розроблення моделі здійснюється поетапно, з урахуванням інтеграції теоретичних джерел, емпіричних результатів та освітнього контексту.

1. **Аналітико-теоретичний етап.** На цьому етапі проводиться аналіз існуючих наукових підходів до визначення МКК (моделі М. Баярама [16], Д. Дірдорф [23; 24; 25; 26], Б. Шпіцберга [77], OECD/PISA Framework [72; 73] тощо), виявляються спільні структурні елементи та методологічні орієнтири. → Визначаються ключові компоненти: когнітивний (знання про культуру), афективний (цінності, ставлення), поведінковий (уміння взаємодіяти) і рефлексивний (усвідомлення себе в культурному контексті).

2. **Синтетично-концептуальний етап.** Створюється описова структура моделі, де міжкультурна компетентність подається як процес, що розгортається у логіці «установки → знання → навички → внутрішні результати → зовнішні результати» (за моделлю D. Deardorff). Ця структура уточнюється з урахуванням психолого-педагогічних умов, виявлених у роботі: розвиток толерантності, формування рефлексивності, практична взаємодія, підтримка психологічної безпеки.

3. **Операціоналізаційний етап.** На основі структури розробляються індикатори прояву кожного компонента, що дозволяють описати рівні сформованості МКК. Наприклад:

- *Когнітивний рівень* — знання про норми, традиції, культурні системи цінностей;
- *Афективний рівень* — емпатія, відкритість, готовність до співпраці;
- *Поведінковий рівень* — ефективна комунікація, культурна гнучкість, адаптивність;
- *Рефлексивний рівень* — самоаналіз, усвідомлення культурної ідентичності, критична оцінка стереотипів.

4. **Верифікаційний етап.** Описова модель співвідноситься з емпіричними даними анкетування та спостережень, що дозволяє перевірити її відповідність реальним освітнім практикам і уточнити ієрархію компонентів.

Описова модель, укладена на основі аналізу змісту кваліфікаційної роботи, включає такі рівні (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні міжкультурної компетентності

Рівень	Зміст	Очікувані результати
Мотиваційно-ціннісний	Повага до різноманіття, відкритість, допитливість, готовність до діалогу.	Позитивне ставлення до інших культур, емпатія, етична поведінка.
Когнітивний	Знання про культурні системи, традиції, соціолінгвістичні коди.	Усвідомлення власної ідентичності, розуміння культурних відмінностей.
Діяльнісний (поведінковий)	Навички комунікації, співпраці, адаптації, вирішення конфліктів.	Ефективна взаємодія у багатокультурному середовищі.
Рефлексивний	Самоаналіз, критичне мислення, культурна самосвідомість.	Здатність до трансформації поглядів і корекції поведінки.

Модель має ієрархічно-процесуальну структуру, в якій вищі рівні (рефлексивний і поведінковий) спираються на мотиваційно-ціннісний фундамент. Її графічне подання базується на пірамідальній схемі Дірдорф, адаптованій до українського освітнього контексту (рис. 1.1).

Методологічна база побудови описової моделі включає:

- аналіз і синтез — для узагальнення концепцій МКК у зарубіжній та українській літературі;
- моделювання — для конструювання структури компетентності як системи взаємопов'язаних елементів;
- порівняльно-аналітичний метод — для зіставлення різних наукових моделей (Byram, Deardorff, OECD, Fantini);

- контент-аналіз — для виявлення ключових понять, що формують теоретичне поле моделі;
- візуалізація результатів — через створення графічної моделі (піраміда, цикл, система компонентів);
- інтерпретаційний метод — для осмислення педагогічного змісту компонентів у контексті університетської освіти.

Для підтвердження наукової обґрунтованості моделі використовуються такі критерії, як:

- когерентність — узгодженість компонентів між собою;
- інтердисциплінарність — інтеграція психологічних, культурологічних і педагогічних знань;
- еволюційність — здатність моделі відображати процесуальний характер розвитку компетентності;
- практична верифікованість — можливість використання моделі для діагностики рівнів сформованості МКК у студентів.

Методологія укладання описової моделі міжкультурної компетентності студентів поєднує теоретико-аналітичний, структурно-функціональний та процесуальний підходи. Завдяки цьому модель не лише відображає структуру компетентності як педагогічного явища, а й виконує діагностичну та прогностичну функції: дозволяє визначати рівень сформованості МКК, прогнозувати динаміку розвитку студентів і конструювати ефективні педагогічні умови для її формування.

3.2. Описова модель міжкультурної компетентності

Описова модель міжкультурної компетентності студентів є результатом узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння процесу становлення особистості в умовах глобалізованого світу та культурного різноманіття. Її концептуальна основа спирається на процесну модель Дарли Дірдорф, цикл

досвідного навчання Девіда Колба, концепцію глобальної компетентності OECD та ідею інтеркультурного громадянства Марти Гільерме. Усі ці підходи поєднують розуміння того, що розвиток міжкультурної компетентності не є одноразовим результатом навчання, а тривалим процесом, який передбачає формування ціннісних установок, набуття знань і досвіду, розвиток комунікативних навичок та здатність до рефлексії.

У структурі моделі міжкультурна компетентність розглядається як динамічна система, що включає послідовні й взаємопов'язані компоненти. На її підґрунті лежать установки – внутрішні цінності, які визначають готовність студента до взаємодії з іншими культурами. До таких установок належать повага, відкритість, допитливість, емпатія, толерантність до невизначеності. Вони утворюють мотиваційно-ціннісний фундамент, без якого подальший розвиток компетентності неможливий. Над цим рівнем вибудовується когнітивний компонент, що охоплює знання про власну та інші культури, розуміння соціокультурних контекстів, ролі мови і символів у комунікації, а також усвідомлення впливу культурних відмінностей на сприйняття та поведінку. Далі формується діяльнісно-поведінковий рівень, який виявляється у здатності до ефективної взаємодії, активного слухання, спостереження, інтерпретації культурних ситуацій, гнучкості мислення й адаптації у міжкультурних середовищах. Завершальними є внутрішні та зовнішні результати – внутрішня трансформація особистості, поява культурної гнучкості, емпатії, усвідомлення власної ідентичності, а також зовнішнє втілення цих якостей у конструктивній, етичній та відповідальній комунікації з представниками інших культур.

Психологічну основу моделі становлять механізми сприйняття культурної відмінності, мотиваційні чинники та процеси адаптації й рефлексії. Згідно з підходом Мілтона Беннетта [12], міжкультурна компетентність передбачає поступовий перехід від етноцентричного до етнорелятивного мислення, коли інший сприймається не через призму оцінки, а як рівноправний партнер у

діалозі. Мотиваційні фактори — цікавість, готовність до взаємодії, відвага приймати невизначеність — є рушієм цього переходу. Рефлексія ж забезпечує інтеграцію нових знань і досвіду у власну систему цінностей, допомагаючи людині усвідомити, як культурні відмінності впливають на її сприйняття, емоції й поведінку. Таким чином, розвиток міжкультурної компетентності є не лише результатом навчальних практик, а й глибоким психологічним процесом самозміни.

У педагогічному вимірі модель спирається на гуманістичну філософію освіти, діяльнісний і рефлексивний підходи. Міжкультурна освіта у вищій школі не зводиться до окремих курсів чи дисциплін, а інтегрується в освітній простір університету, пронизує зміст навчання, виховання та цифрову комунікацію. Формування компетентності відбувається у процесі активної взаємодії, коли студент не лише сприймає знання, а й конструює власний досвід у діалозі з іншими. Такий підхід передбачає створення безпечного, інклюзивного середовища, у якому цінуються різноманіття думок, відкритість до нових ідей і критичне осмислення власних упереджень.

Модель має процесну логіку, яка розкриває послідовність розвитку: установки формують мотивацію, знання забезпечують розуміння, навички реалізують здатність до взаємодії, а внутрішні результати трансформуються у зовнішні поведінкові прояви. Цей поступ ґрунтується на циклі досвідного навчання — переживання, осмислення, узагальнення, експериментування — що дозволяє перетворювати теоретичні знання на реальний досвід культурної комунікації. Водночас процес не є лінійним: студенти можуть повертатися до попередніх рівнів, переосмислювати установки чи коригувати поведінку в результаті нових досвідів.

Описова модель також ураховує контекстні чинники — глобалізаційні процеси, соціокультурні трансформації, вплив цифрових технологій, мовну політику та організаційну культуру університету. Саме вони визначають педагогічні умови, у яких відбувається формування компетентності. До таких

умов належать використання інтерактивних і досвідних методів навчання, цифрових платформ для міжнародної співпраці, системна підтримка рефлексії через портфоліо, щоденники чи групові обговорення, а також партнерства з громадами і громадськими організаціями. Усе це створює простір для переходу від знань до реальної практики міжкультурного діалогу.

Таким чином, описова модель міжкультурної компетентності студентів відображає не стільки структуру, скільки живий процес становлення особистості, здатної до розуміння, емпатії та співпраці у багатокультурному світі. Вона поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові та рефлексивні компоненти, показуючи, як університет може стати середовищем зростання міжкультурного громадянства. Її головна ідея полягає у тому, що міжкультурна компетентність — це не сума знань, а здатність до гуманного діалогу, у якому цінність людини не залежить від її культурної належності, а взаєморозуміння стає основою для спільного розвитку.

Описова модель міжкультурної компетентності студентів є результатом узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння процесу становлення особистості в умовах глобалізованого світу та культурного різноманіття. Її концептуальна основа спирається на процесну модель Дарли Дірдорф [22], цикл досвідного навчання Девіда Колба [55], концепцію глобальної компетентності OECD та ідею інтеркультурного громадянства Марти Гільерме [39]. Усі ці підходи поєднують розуміння того, що розвиток міжкультурної компетентності не є одноразовим результатом навчання, а тривалим процесом, який передбачає формування ціннісних установок, набуття знань і досвіду, розвиток комунікативних навичок та здатність до рефлексії.

У структурі моделі міжкультурна компетентність розглядається як динамічна система, що включає послідовні й взаємопов'язані компоненти. На її підґрунті лежать установки – внутрішні цінності, які визначають готовність студента до взаємодії з іншими культурами. До таких установок належать повага, відкритість, допитливість, емпатія, толерантність до невизначеності.

Вони утворюють мотиваційно-ціннісний фундамент, без якого подальший розвиток компетентності неможливий. Над цим рівнем вибудовується когнітивний компонент, що охоплює знання про власну та інші культури, розуміння соціокультурних контекстів, ролі мови і символів у комунікації, а також усвідомлення впливу культурних відмінностей на сприйняття та поведінку. Далі формується діяльнісно-поведінковий рівень, який виявляється у здатності до ефективної взаємодії, активного слухання, спостереження, інтерпретації культурних ситуацій, гнучкості мислення й адаптації у міжкультурних середовищах. Завершальними є внутрішні та зовнішні результати – внутрішня трансформація особистості, поява культурної гнучкості, емпатії, усвідомлення власної ідентичності, а також зовнішнє втілення цих якостей у конструктивній, етичній та відповідальній комунікації з представниками інших культур.

Психологічну основу моделі становлять механізми сприйняття культурної відмінності, мотиваційні чинники та процеси адаптації й рефлексії. Згідно з підходом Мілтона Беннетта, міжкультурна компетентність передбачає поступовий перехід від етноцентричного до етнорелятивного мислення, коли інший сприймається не через призму оцінки, а як рівноправний партнер у діалозі. Мотиваційні фактори — цікавість, готовність до взаємодії, відвага приймати невизначеність — є рушієм цього переходу. Рефлексія ж забезпечує інтеграцію нових знань і досвіду у власну систему цінностей, допомагаючи людині усвідомити, як культурні відмінності впливають на її сприйняття, емоції й поведінку. Таким чином, розвиток міжкультурної компетентності є не лише результатом навчальних практик, а й глибоким психологічним процесом самозміни.

У педагогічному вимірі модель спирається на гуманістичну філософію освіти, діяльнісний і рефлексивний підходи. Міжкультурна освіта у вищій школі не зводиться до окремих курсів чи дисциплін, а інтегрується в освітній простір університету, пронизує зміст навчання, виховання та цифрову

комунікацію. Формування компетентності відбувається у процесі активної взаємодії, коли студент не лише сприймає знання, а й конструює власний досвід у діалозі з іншими. Такий підхід передбачає створення безпечного, інклюзивного середовища, у якому цінуються різноманіття думок, відкритість до нових ідей і критичне осмислення власних упереджень.

Модель має процесну логіку, яка розкриває послідовність розвитку: установки формують мотивацію, знання забезпечують розуміння, навички реалізують здатність до взаємодії, а внутрішні результати трансформуються у зовнішні поведінкові прояви. Цей поступ ґрунтується на циклі досвідного навчання — переживання, осмислення, узагальнення, експериментування — що дозволяє перетворювати теоретичні знання на реальний досвід культурної комунікації. Водночас процес не є лінійним: студенти можуть повертатися до попередніх рівнів, переосмислювати установки чи коригувати поведінку в результаті нових досвідів.

Описова модель також ураховує контекстні чинники — глобалізаційні процеси, соціокультурні трансформації, вплив цифрових технологій, мовну політику та організаційну культуру університету. Саме вони визначають педагогічні умови, у яких відбувається формування компетентності. До таких умов належать використання інтерактивних і досвідних методів навчання, цифрових платформ для міжнародної співпраці, системна підтримка рефлексії через портфоліо, щоденники чи групові обговорення, а також партнерства з громадами і громадськими організаціями. Усе це створює простір для переходу від знань до реальної практики міжкультурного діалогу.

Таким чином, описова модель міжкультурної компетентності студентів відображає не стільки структуру, скільки живий процес становлення особистості, здатної до розуміння, емпатії та співпраці у багатокультурному світі. Вона поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові та рефлексивні компоненти, показуючи, як університет може стати середовищем зростання міжкультурного громадянства. Її головна ідея полягає у тому, що міжкультурна

компетентність — це не сума знань, а здатність до гуманного діалогу, у якому цінність людини не залежить від її культурної належності, а взаєморозуміння стає основою для спільного розвитку.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано сутність, структуру та педагогічні засади формування міжкультурної компетентності студентів у системі вищої освіти. Виконання поставлених завдань дало змогу комплексно осмислити це явище як цілісну інтегративну якість особистості, що поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові та рефлексивні компоненти. У ході першого завдання було проаналізовано сучасні наукові джерела й концепції, що дозволило з'ясувати еволюцію поняття «міжкультурна компетентність» у світовій і вітчизняній педагогіці. Виявлено, що його трактування пройшло шлях від розуміння як лінгвістичної здатності до міжмовної комунікації — до усвідомлення як складної соціокультурної та особистісної якості, яка відображає готовність людини до діалогу культур, співіснування у багатомовному й багатокультурному середовищі, уміння вирішувати комунікативні ситуації з урахуванням контексту, етики та культурних відмінностей.

Друге завдання було спрямоване на розкриття психолого-педагогічних основ формування міжкультурної компетентності. У цьому контексті обґрунтовано, що психологічною передумовою розвитку компетентності є здатність до емпатії, толерантності, рефлексії, відкритості до нового досвіду та готовності приймати культурні відмінності без оцінного ставлення. Педагогічний аспект розкрито через гуманістичний і діяльнісний підходи, які передбачають створення безпечного, інклюзивного та діалогічного освітнього простору. Саме такі умови забезпечують розвиток культурної чутливості, критичного мислення та соціальної відповідальності майбутніх фахівців.

Виконання третього завдання дозволило визначити педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у вищій школі. Серед них ключовими визнано інтеграцію міжкультурного виміру в освітні програми, використання активних і досвідних методів навчання, розгортання міжуніверситетського та міжнародного співробітництва, застосування

цифрових освітніх технологій для віртуальної міжкультурної взаємодії, а також підтримку рефлексивних практик, що сприяють осмисленню власного досвіду. Саме системне поєднання цих умов забезпечує перехід від декларативного знання до реальної поведінкової готовності до міжкультурного діалогу.

У процесі реалізації четвертого завдання було розроблено описову модель міжкультурної компетентності студентів. Вона відображає логіку становлення компетентності від установок до результативної поведінки. Установки формують мотиваційно-ціннісний фундамент, знання — когнітивну основу розуміння культурних контекстів, навички забезпечують ефективну взаємодію, а внутрішні результати — емпатію, гнучкість, культурну рефлексію — переходять у зовнішні прояви у вигляді здатності до конструктивної комунікації та співпраці. Модель також враховує педагогічні та контекстні чинники, які модифікують процес формування компетентності, зокрема соціокультурне середовище, цифрові ресурси та інституційну політику університету.

Підсумовуючи зміст першого розділу, можна зробити висновок, що вивчення сутності міжкультурної компетентності у сучасній педагогічній науці дозволило сформувати концептуальну основу дослідження, у межах якої компетентність розглядається як інтегральна особистісна якість, зорієнтована на гуманістичні цінності, відкритість до різноманіття та рефлексивне мислення. Другий розділ підтвердив, що ефективне формування міжкультурної компетентності можливе лише за наявності чітко визначених педагогічних умов: підтримки безпечного навчального середовища, інтерактивної взаємодії, використання цифрових технологій, інституційної політики відкритості та включення студентів у реальні міжкультурні практики. У третьому розділі, де було представлено описову модель міжкультурної компетентності, узагальнено результати теоретичного й емпіричного аналізу, що дозволило систематизувати механізми розвитку компетентності та запропонувати інструменти її оцінювання.

Загалом проведене дослідження підтвердило гіпотезу про те, що формування міжкультурної компетентності студентів є цілеспрямованим педагогічним процесом, який має відбуватися в інтегрованому, цифрово збагаченому та гуманістично орієнтованому освітньому середовищі. Його ефективність залежить від взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових факторів, а також від рефлексивного осмислення студентами власного досвіду. Теоретичне значення отриманих результатів полягає у розширенні понятійного поля міжкультурної освіти та розробленні системної моделі компетентності, що враховує сучасні глобальні виклики. Практичне значення полягає у можливості застосування результатів у розробленні навчальних програм, тренінгів, курсів, а також у створенні інституційних стратегій розвитку міжкультурної освіти у ЗВО. Таким чином, дослідження не лише поглиблює наукове розуміння феномена міжкультурної компетентності, а й окреслює шляхи її ефективного формування в освітній практиці, сприяючи становленню студентів як громадян світу, здатних до відповідального діалогу, співпраці та культурної взаємоповаги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Achieving a European Education Area by 2025 and resetting education and training for the digital age. *European Commission - European Commission*. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1743 (date of access: 14.10.2025).
2. Alifuddin M., Widodo W. How Is Cultural Intelligence Related to Human Behavior?. *Journal of Intelligence*. 2022. Vol. 10, no. 1. P. 3. URL: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010003> (date of access: 13.10.2025).
3. Alred G., Byram A. M. G. Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons. *Multilingual Matters*, 2006.
4. Arnett J. J. The psychology of globalization. *American Psychologist*. 2002. Vol. 57, no. 10. P. 774–783. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.10.774> (date of access: 14.10.2025).
5. Artificial intelligence and the Futures of Learning. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning>
6. Baker W. From intercultural to transcultural communication. *Language and Intercultural Communication*. 2021. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2001477> (date of access: 14.10.2025).
7. Banks J. A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn & Bacon, 1992. 368 p.
8. Barrett M. How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*. 2018. Vol. 23, no. 1. P. 93–104. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308> (date of access: 12.10.2025).
9. Beelen J., Jones E. Internationalization at Home. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, 2017. P. 1–4. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1 (date of access: 15.10.2025).
10. Bennett M.J. Intercultural Sensitivity. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, 2020. P. 1807.

URL: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_300399 (date of access: 13.10.2025).

11. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10, no. 2. P. 179–196. URL: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2) (date of access: 12.10.2025).

12. Bennett M. J. D. Developing Intercultural Competence for Global Leadership. *Interkulturelles Management*. Wiesbaden, 2001. P. 205–226. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-91288-6_12 (date of access: 12.10.2025);\

13. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996. Vol. 32, no. 3. P. 347–364. URL: <https://doi.org/10.1007/bf00138871> (date of access: 15.10.2025).

14. Bremner N., Sakata N., Cameron L. The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*. 2022. Vol. 94. P. 102649. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649> (date of access: 14.10.2025).

15. Building Intercultural Sensitivity, Stage by Stage - Global Cognition. *Global Cognition*. URL: <https://www.globalcognition.org/intercultural-sensitivity/> (date of access: 13.10.2025).

16. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*, 2021. URL: <https://doi.org/10.21832/9781800410251> (date of access: 12.10.2025). URL : https://books.google.com.ua/books/about/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Co_m.html?id=0vfq8JJWhTsC&redir_esc=y

17. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*. 2018. Vol. 51, no. 1. P. 140–151. URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12319> (date of access: 15.10.2025).

18. Chédru M., Ostapchuk M. Development of cultural intelligence during international student mobility: The role of prior intercultural exposure and personality. *International Journal of Intercultural Relations*. 2025. Vol. 106. P. 102180. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102180> (date of access: 13.10.2025).
19. Collaborative Online International Learning (COIL). *Collaborative Online International Learning (COIL)*. URL: <https://virtualexchangeresources.org/> (date of access: 14.10.2025).
20. Council of Europe publishes Guidance on applying the RFCDC to Education for Sustainable Development. *Council of Europe*. URL: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/-/council-of-europe-publishes-guidance-on-applying-the-rfcdc-to-education-for-sustainable-development-2>.
21. De Wit H. Internationalisation in Higher Education. *International Journal of African Higher Education*. 2020. Vol. 7, no. 2. URL: <https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891> (date of access: 15.10.2025).
22. Deardorff D. INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL. *College of Education / University of Washington*. URL: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf> (date of access: 12.10.2025).
23. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, no. 3. P. 241–266. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002> (date of access: 12.10.2025).
24. Deardorff D. K. *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. Taylor & Francis Group, 2019.
25. Deardorff D. K., Arasaratnam-Smith L. A. Intercultural competence in international higher education. *Intercultural Competence in Higher Education*. First

edition. | New York : Routledge, 2017., 2017. P. 294–302.
URL: <https://doi.org/10.4324/9781315529257-42> (date of access: 12.10.2025).

26. Dervin F. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan Limited, 2016.

27. Dervin F., Simpson A. *Interculturality and the Political within Education*. Routledge, 2021. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429471155> (date of access: 14.10.2025).

28. Erasmus+ virtual exchanges. *Erasmus+*. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/virtual-exchanges> (date of access: 15.10.2025).

29. European Universities alliances and their partners. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/map> (date of access: 15.10.2025).

30. Fantini A. Developing intercultural competence: Expanding the goal of foreign language education. *ALT200 Conference Proceedings.*, Tokyo. 2008. P. 8–20.
URL: https://www.academia.edu/73847861/Developing_intercultural_competence_Expanding_the_goal_of_foreign_language_education.

31. Fantini A., Tirmizi A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. 75 p. URL: <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi>.

32. Figueroa M., Hofhuis J. Are some individuals more susceptible to intercultural education than others? Multicultural personality predicts the effects of an intercultural training on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*. 2024. Vol. 98. P. 101927.
URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101927> (date of access: 13.10.2025).

33. Fowler S. M., Blohm J. M. An Analysis of Methods for Intercultural Training. *Handbook of Intercultural Training*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States. P. 37–84.
URL: <https://doi.org/10.4135/9781452231129.n3> (date of access: 15.10.2025).

34. Fullan M. The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*. 2020. Vol. 55, no. 2. P. 139–142. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12388> (date of access: 15.10.2025).
35. Future of Education and Skills 2030/2040. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>.
36. Garrett-Rucks P. Advancing intercultural learning in world language education: Recent developments in pre-service teacher education in the U.S. *Intercultural Communication Education*. 2018. Vol. 1, no. 3. P. 110–122. URL: <https://doi.org/10.29140/ice.v1n3.114> (date of access: 15.10.2025).
37. Garrett-Rucks P. Maximizing Cross-Cultural Understanding, Minimizing Stereotypes: Three Case Studies. *The French Review*. 2013. Vol. 86, no. 5. P. 860–879. URL: <https://doi.org/10.1353/tfr.2013.0187> (date of access: 14.10.2025).
38. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass, 2007. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118269558> (date of access: 15.10.2025).
39. Guilherme M. Intercultural Responsibility: Critical Inter-epistemic Dialog and Equity for Sustainable Development. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Cham, 2020. P. 1–12. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71067-9_75-1 (date of access: 14.10.2025).
40. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. Vol. 27, no. 4. P. 421–443. URL: [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(03)00032-4) (date of access: 15.10.2025).
41. Helm F. Intercultural Communication in Virtual Exchange. Cambridge University Press; 2025.
42. Helm F., Guth S. Open Intercultural Dialogue: educator perspectives. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2012. Vol. 8. P. 129–139. URL : 10.20368/1971-8829/648.

43. Helm F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*. 2015. Vol. 19, no. 2. P. 197–217. URL: <https://doi.org/10.64152/10125/44424> (date of access: 15.10.2025).
44. Helm F., Acconcia G. Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange. *European Journal of Language Policy*. 2019. Vol. 11, no. 2. P. 211–233. URL: <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.13> (date of access: 15.10.2025).
45. Holliday A. Understanding Intercultural Communication. Routledge, 2013. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203492635> (date of access: 15.10.2025)
46. Holmes P. Intercultural Communication in the Global Workplace, Critical Approaches. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0051>.
47. Holmes P. Intercultural communication: an advanced resource book. *Language and Intercultural Communication*. 2009. Vol. 9, no. 1. P. 57–59. URL: <https://doi.org/10.1080/14708470802230871> (date of access: 12.10.2025).
48. Hudzik J. K. Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success. Taylor & Francis Group, 2014.
49. Ichikawa A., Kim S. Critical Considerations for Intercultural Sensitivity Development: Transnational Perspectives. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 4. P. 515. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15040515> (date of access: 14.10.2025).
50. Jackson J. Interculturality in International Education. Taylor & Francis Group, 2018.
51. Jackson J. Introducing Language and Intercultural Communication. Routledge, 2014. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315848938> (date of access: 14.10.2025).
52. Johnson D., T. Johnson R. Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. *Active Learning - Beyond the Future*. 2019. URL: <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086> (date of access: 15.10.2025).

53. Knight J. *Internationalization of Higher Education Concepts Rationales and Frameworks* 2021.
54. Knight J. *Internationalization of Higher Education Concepts Rationales and Frameworks* 2021. *Revista REDALINT*. 2021. Vol. 1, no. 1. P. 65–88. URL: https://www.researchgate.net/publication/370254520_Internationalization_of_Higher_Education_Concepts_Rationales_and_Frameworks_2021
55. Kolb D. *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development*. FT Press, 2014. 416 p.
56. Kramsch C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*. 2010. Vol. 44, no. 3. P. 354–367. URL: <https://doi.org/10.1017/s0261444810000431> (date of access: 14.10.2025).
57. Kress G., van Leeuwen T. *Reading Images*. Third edition. | London; New York: Routledge, 2021. : Routledge, 2020. URL: <https://doi.org/10.4324/9781003099857> (date of access: 15.10.2025).
58. Leung K., Ang S., Tan M. L. Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Vol. 1, no. 1. P. 489–519. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229> (date of access: 13.10.2025).
59. Liddicoat A. J., Scarino A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2013. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118482070> (date of access: 14.10.2025).
60. LOCAL GLOBAL CITIZENSHIP IN HIGHER EDUCATION A framework and case studies for curriculum development / K. Halbert et al. 2019. 108 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/336995126_LOCAL_GLOBAL_CITIZENSHIP_IN_HIGHER_EDUCATION_A_framework_and_case_studies_for_curriculum_development
61. Maitra S., Guo S. Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: anti-colonial and anti-racist

perspectives. *International Journal of Lifelong Education*. 2019. Vol. 38, no. 1. P. 5–19. URL: <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1561533> (date of access: 14.10.2025).

62. Marginson S. Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*. 2018. Vol. 58. P. 26–36. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008> (date of access: 14.10.2025).

63. Mezirow J. Transformative learning theory. *Contemporary Theories of Learning*. 2018. P. 114–128. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315147277-8> (date of access: 14.10.2025).

64. Mirzaei A., Forouzandeh F. Relationship Between Intercultural Communicative Competence and L2-Learning Motivation of Iranian EFL Learners. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2013. Vol. 42, no. 3. P. 300–318. URL: <https://doi.org/10.1080/17475759.2013.816867> (date of access: 13.10.2025).

65. Moon J. A. *Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Taylor & Francis Group, 2013.

66. Moravec J. W. *Emerging Education Futures: Experiences and Visions from the Field*. Education Futures, 2019. 266 p.

67. Ng K.-Y., Van Dyne L., Ang S. Speaking out and speaking up in multicultural settings: A two-study examination of cultural intelligence and voice behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2019. Vol. 151. P. 150–159. URL: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.10.005> (date of access: 13.10.2025).

68. Nguyen D., Tran L. How to build academics' capacity for international Higher Education. *University World News*. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220415152734265>

69. NYU Intercultural Learning Fellowship. *NYU*. URL: <https://www.nyu.edu/academics/studying-abroad/upperclassmen-semester->

[academic-year-study-away/intercultural-learning/nyu-intercultural-learning-fellowship.html](#).

70. O'Dowd R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*. 2021. Vol. 34, no. 3. P. 209–224. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201> (date of access: 14.10.2025).

71. O'Dowd R. Online Intercultural Exchange. New York : Routledge, [2016] | Series: Routledge Studies in : Routledge, 2016. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315678931> (date of access: 13.10.2025).

72. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD. 308 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf.

73. PISA 2018 Global Competence. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html>.

74. Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework. OECD, 2018. URL: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

75. Risager K. Analysing culture in language learning materials. *Language Teaching*. 2022. P. 1–21. URL: <https://doi.org/10.1017/s0261444822000143> (date of access: 14.10.2025).

76. Sälzer C., Roczen N. Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2018. Vol. 10, no. 1. P. 5–20. URL: <https://doi.org/10.18546/ijdegl.10.1.02> (date of access: 14.10.2025).

77. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320, 2009. P. 2–52. URL: <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1> (date of access: 15.10.2025).

78. Talking and thinking together at Key Stage 1 / K. Littleton et al. *Early Years*. 2005. Vol. 25, no. 2. P. 167–182. URL: <https://doi.org/10.1080/09575140500128129> (date of access: 15.10.2025).
79. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *IDRIstitute*. URL: <https://www.idrinstitute.org/dmis/> (date of access: 13.10.2025).
80. THE RELATIONSHIP BETWEEN MULTICULTURAL COMPETENCIES AND INTERCULTURAL CONTACT: MULTICULTURAL PERSONALITY AND CULTURAL INTELLIGENCE / C. Sousa et al. *Psicologia & Sociedade*. 2019. Vol. 31. URL: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31166867> (date of access: 14.10.2025).
81. Thomas D. A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. CreateSpace Independent Publishing, 2011.
82. UNESCO guidelines on intercultural education. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
83. Use of an interculturally enriched collaboration script in computer-supported collaborative learning in higher education / V. Popov et al. *Technology, Pedagogy and Education*. 2014. Vol. 23, no. 3. P. 349–374. URL: <https://doi.org/10.1080/1475939x.2014.945474> (date of access: 15.10.2025).
84. Wawrosz P., Jurásek M. Developing Intercultural Efficiency: The Relationship between Cultural Intelligence and Self-Efficacy. *Social Sciences*. 2021. Vol. 10, no. 8. P. 312. URL: <https://doi.org/10.3390/socsci10080312> (date of access: 13.10.2025).
85. Wegerif R. A dialogic theory of teaching thinking. *Theory of Teaching Thinking*. 2018. P. 89–104. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315098944-7> (date of access: 14.10.2025).
86. Welcome | Global Perspective Inventory. *Welcome | Global Perspective Inventory*. URL: <https://www.gpi.hs.iastate.edu/> (date of access: 15.10.2025).
87. Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B. Learning to Make a Difference. Cambridge University Press, 2020.

88. Weninger C., Kiss T. Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *TESOL Quarterly*. 2013. Vol. 47, no. 4. P. 694–716. URL: <https://doi.org/10.1002/tesq.87> (date of access: 14.10.2025).
89. What Is Experiential Learning? - Institute for Experiential Learning. *Institute for Experiential Learning*. URL: <https://experientiallearninginstitute.org/what-is-experiential-learning/> (date of access: 14.10.2025).
90. What you need to know about global citizenship education. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>.
91. Wihlborg M., Friberg E. Framework for a virtual nursing faculty and student learning collaboration between universities in Sweden and the United States: A theoretical paper. *Nurse Education Today*. 2016. Vol. 41. P. 50–53. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.012> (date of access: 15.10.2025)
92. Yang B. Virtual Reality and Augmented Reality for Immersive Learning: A Framework of Education Environment Design. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2023. Vol. 18, no. 20. P. 23–36. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i20.44209> (date of access: 15.10.2025).
93. Yang S., Zhao H., Luo W. The Impact of Artificial Intelligence on Intercultural Communication. *Understanding Multiculturalism and Interculturalism in Cross Cultures [Working Title]*. 2024. URL: <https://doi.org/10.5772/intechopen.1006172> (date of access: 15.10.2025).
94. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/>.
95. Купчак Т., Смолінська О. Дослідження родоводу як практична компонента дисциплін «Історія та культура України» та «Історія української культури». *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2(32). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-1097-1107](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-1097-1107)
96. Купчак Т., Смолінська О. Інтеграція української обрядовості як інструмента соціальної інженерії в освітній процес університету. *Суспільство*

та національні інтереси. 2025. № 4(12). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4\(12\)-210-227](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-210-227)

97. Купчак Т., Смолінська О. Через творчість – до культури: культуртрегерська політика ЗВО в підтримці участі здобувачів у творчих колективах. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7(53). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-539-556](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-539-556) (дата звернення: 02.09.2025).

98. Освітній проєкт «На Урок» для вчителів. *Освітній проєкт «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/> (дата звернення: 15.10.2025).

99. Семенов О. М., Кушнір І. М. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОФОНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ (НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКОГО ПРОЄКТУ). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2025. № 10. С. 87–95. URL: <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.10.15> (дата звернення: 13.10.2025).

100. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України [Текст] : монографія / О. Є. Смолінська ; за наук. ред. проф. Г. П. Васяновича ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. - Суми : Університетська книга, 2014. 366 с.

101. ЧЕРНЕТА С. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ. *Humanitas*. 2023. № 6. С. 37–44. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.6.6> (дата звернення: 13.10.2025).

102. Rubin J., Guth S. Collaborative Online International Learning An Emerging Format for Internationalizing Curricula. Routledge, 2015. 13 p.

103. W. Johnson D., T. Johnson R. Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. *Active Learning - Beyond the Future*. 2019. URL: <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086> (date of access: 15.10.2025).