

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Туріцина Олена Миколаївна

УДК 316.7:341.238:378.22

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання та відповідне джерело.

_____ О.М. Туріцина

Науковий керівник:
Яшник Світлана Валеріївна
доктор педагогічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Туріцина О. М. Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, 2026.

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано та практично розв'язано актуальне наукове завдання формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів з міжнародних відносин засвідчив наявність крос-культурного потенціалу навчальних дисциплін, однак виявив недостатню системність інтеграції крос-культурної складової в освітній процес. Попри наявність у навчальних планах дисциплін країнознавчого, культурологічного та комунікативного спрямування («Країнознавство», «Регіоналістика та етнодемографічні процеси у світових регіонах», «Культурні та духовно-релігійні традиції країн світу», «Основи етнології», «Теорія і практика міжнародної комунікації», «Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології» тощо), крос-культурна компетентність не завжди розглядається як цілісний результат професійної підготовки, а її формування має фрагментарний характер.

Встановлено, що значний потенціал для формування крос-культурної компетентності містять дисципліни професійної та гуманітарної підготовки, які забезпечують засвоєння знань про країни та регіони світу, етнокультурні процеси, особливості міжнародної комунікації та функціонування глобального інформаційного простору. Водночас вибірккові дисципліни психологічного, конфліктологічного та комунікативного спрямування сприяють розвитку

навичок міжкультурної взаємодії, ведення переговорів і врахування культурно зумовлених особливостей професійної поведінки.

Окремо встановлено, що важливий крос-культурний потенціал мають дисципліни мовної підготовки, зокрема «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (різних мов), а також «Практичний курс галузевого перекладу», однак їх можливості щодо формування крос-культурної компетентності реалізуються не повною мірою та потребують цілеспрямованого посилення.

Виявлено, що ефективність формування крос-культурної компетентності підвищується за умов використання інформаційних технологій, які забезпечують доступ до автентичних матеріалів, візуалізацію культурного контексту, створення інтерактивного навчального середовища та розширення можливостей міжкультурної комунікації. Водночас їх застосування ускладнюється наявністю технічних, методичних і кадрових бар'єрів, що зумовлює потребу у вдосконаленні організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу.

У роботі обґрунтовано авторське визначення поняття «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин» як інтегративна професійно-особистісна характеристика, що охоплює систему цінностей, знань, комунікативних умінь і моделей поведінки та відображає здатність до ефективної професійної взаємодії в полікультурному середовищі; змістово представлена лінгвістичним, етичним, соціально-комунікативним, психологічним і професійно-прикладним аспектами).

На основі аналітичного огляду наукових джерел визначено структуру крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, що включає три взаємопов'язані та взаємодоповнювані компоненти: когнітивно-змістовий (сукупність знань про культурні, соціальні та комунікативні особливості міжнародного середовища), діяльнісно-комунікативний (сформованість умінь і навичок міжкультурної взаємодії та професійної

комунікації) та особистісно-ціннісний (система ціннісних орієнтацій, що забезпечує готовність до міжкультурної взаємодії).

Відповідно до визначених компонентів крос-культурної компетентності виокремлено показники її сформованості: емоційно-ціннісний компонент (етнокультурна емпатія, толерантність до невизначеності, неупередженість); когнітивно-пізнавальний компонент (когнітивна відкритість до культурної багатозначності, гнучкість міжкультурних когнітивних схем); діяльнісно-поведінковий компонент (готовність до взаємодії, міжкультурна самоефективність); саморегулятивний компонент (емоційна саморегуляція, самоконтроль). Для оцінювання сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти визначено чотири рівні її сформованості: елементарний, середній, достатній і високий, які охарактеризовано за відповідними критеріями.

У процесі дослідження виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти: забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки; упровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання та системи інноваційних педагогічних технологій; створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії.

Для досягнення поставленої мети розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти, що передбачає взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий (мета, завдання, принципи і підходи), змістово-процесуальний (зміст професійної підготовки (дисципліни крос-культурного спрямування та фахові з міжкультурним контекстом), форми організації освітнього процесу (лекції, практичні заняття, самостійна робота, практична діяльність), методи навчання (кейс-метод, рольові, імітаційні та ситуаційні ігри, дискусії, тренінги, метод портфоліо) та педагогічні технології (CLIL технології, проєктні технології,

інформаційно-комунікаційні технології, технологія портфоліо, гурткові технології)), діагностично-результативний (компоненти, показники, та рівні сформованості крос-культурної компетентності), які забезпечують її логічну завершеність і функціональну ефективність.

Реалізація структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин здійснювалася в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти шляхом цілеспрямованого впровадження визначених педагогічних умов, оновлення змісту професійної підготовки та використання сучасних форм, методів і педагогічних технологій навчання.

У межах реалізації моделі було забезпечено інтеграцію крос-культурно орієнтованого змісту у фахові та міжкультурні дисципліни, впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання, а також створення міжкультурного освітнього середовища як умови постійної професійно-комунікативної взаємодії здобувачів освіти. Організація освітнього процесу здійснювалася через поєднання лекційних, практичних, семінарських занять, тренінгів, проєктної та самостійної роботи, із широким застосуванням активних і інтерактивних методів навчання (кейс-метод, рольові, ситуаційні та імітаційні ігри, дискусії, метод портфоліо).

Педагогічна взаємодія реалізовувалася також із використанням сучасних технологій навчання, зокрема CLIL-технології, проєктних та інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечувало поєднання професійного та іншомовного компонентів підготовки.

Аналіз та узагальнення результатів експерименту засвідчили кількісні та якісні зміни у рівнях сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Отримані дані свідчать про позитивну динаміку розвитку досліджуваної компетентності в здобувачів експериментальної групи. Проведений порівняльний аналіз емпіричних результатів показав, що рівень сформованості крос-культурної компетентності в експериментальній групі істотно перевищує показники контрольної групи,

що підтверджує ефективність упровадженої структурно-функціональної моделі та результативність реалізації педагогічних умов у процесі професійної підготовки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин (забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки; упровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) та інноваційних педагогічних технологій; створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії), спрямований на формування емоційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів компетентності. Розроблено структурно-функціональну модель її формування, що забезпечує інтеграцію мети, змісту, методів, технологій і результатів професійної підготовки та відображає цілісність і поетапність цього процесу (методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний блоки).

Уточнено сутність поняття «крос-культурна компетентність» та запропоновано авторське визначення «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин» як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що охоплює систему цінностей, знань, комунікативних умінь і моделей поведінки та забезпечує ефективну взаємодію в полікультурному середовищі. Конкретизовано її структуру, компоненти, показники та рівні сформованості.

Набули подальшого розвитку методи і технології професійної підготовки, зокрема інтерактивні, імітаційно-ігрові, кейс-орієнтовані та тренінгові технології, а також технології CLIL, що забезпечують моделювання ситуацій професійної міжкультурної взаємодії.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні цілісного навчально-методичного забезпечення професійної

підготовки бакалаврів з міжнародних відносин, спрямованого на формування їхньої крос-культурної компетентності. Зокрема, створено та апробовано робочі програми і силабуси навчальних дисциплін, що інтегрують крос-культурний компонент у зміст професійної підготовки; підготовлено методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів, орієнтовані на розвиток аналітичних, комунікативних і рефлексивних умінь у міжкультурному контексті.

Важливим результатом є розроблення комплексу імітаційних і рольових ігор, тренінгових програм і навчальних кейсів, які забезпечують моделювання реальних ситуацій професійної міжкультурної взаємодії та сприяють формуванню практичних навичок ефективної комунікації в полікультурному середовищі.

Окрім того, створено та організовано функціонування студентського наукового гуртка, а також дискусійних і комунікативних платформ, що забезпечують розширення міжкультурного досвіду здобувачів освіти, стимулюють їхню науково-дослідницьку активність і сприяють розвитку крос-культурної компетентності в умовах інтерактивної взаємодії.

Отримані результати дослідження становлять науково-методичне підґрунтя для подальшого вдосконалення теоретичних і прикладних засад професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти в контексті формування крос-культурної компетентності. Вони можуть бути використані під час розроблення навчально-методичного забезпечення (навчально-методичних посібників, силабусів, робочих програм навчальних дисциплін), а також у процесі оновлення та реалізації освітньо-професійних програм спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з метою забезпечення формування здатності здобувачів освіти до ефективної міжкультурної професійної взаємодії.

Ключові слова: крос-культурна компетентність, бакалаври з міжнародних відносин, професійна підготовка, міжкультурна комунікація,

педагогічні умови, методологічні підходи, структурно-функціональна модель, культурний інтелект, педагогічні технології, полікультурна освіта, освітній процес, заклади вищої освіти.

ABSTRACT

Turitsyna O. M. Formation of Cross-Cultural Competence in Bachelor Students of International Relations. – Qualification research work submitted as a manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences. – National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

This thesis theoretically substantiates and practically addresses the pressing scientific problem of developing cross-cultural competence in bachelor students of international relations in higher education institutions.

The analysis of educational and professional training programmes for bachelor students of international relations shows that academic disciplines contain clear cross-cultural potential; however, the integration of cross-cultural components into the educational process remains insufficiently systematic. Despite the inclusion of subjects with country studies, cultural, and communication orientation (“Country Studies”, “Regional Studies and Ethnodemographic Processes in World Regions”, “Cultural and Spiritual-Religious Traditions of the Countries of the World”, “Fundamentals of Ethnology”, “Theory and Practice of International Communication”, “International Information and Modern Political Information Systems and Technologies”, etc.), cross-cultural competence is not consistently treated as an integral learning outcome of professional training, and its formation is fragmented.

It has been established that disciplines within the professional and humanitarian cycle provide substantial potential for developing cross-cultural competence, as they ensure students acquire knowledge about countries and world regions, ethnocultural processes, specific features of international communication,

and the functioning of the global information space. At the same time, elective courses in psychology, conflict studies, and communication support the development of skills in intercultural interaction, negotiation, and awareness of culturally shaped patterns of professional behaviour.

Language training disciplines, including “Foreign Language”, “Foreign Language for Professional Purposes” (various languages), and “Practical Course in Specialized Translation”, also possess significant cross-cultural potential; however, this potential is not fully realised and requires purposeful strengthening.

The study demonstrates that the effectiveness of cross-cultural competence formation increases when information technologies are applied, as they ensure access to authentic materials, visualisation of cultural contexts, creation of an interactive learning environment, and expansion of opportunities for intercultural communication. At the same time, their implementation is constrained by technical, methodological, and staffing barriers, which highlights the need to improve the organisational and methodological support of the educational process.

The thesis proposes and substantiates the author’s definition of “cross-cultural competence of bachelor students of international relations” as an integrative professional and personal characteristic encompassing a system of values, knowledge, communicative skills, and behavioural patterns that reflect the ability to engage effectively in professional interaction within a multicultural environment; it is structured through linguistic, ethical, socio-communicative, psychological, and professionally applied components.

Based on the analytical review of scientific sources, the structure of cross-cultural competence of bachelor students in international relations has been defined. It comprises three interrelated and complementary components: the cognitive-content component (a set of knowledge about cultural, social, and communicative characteristics of the international environment); the activity-communicative component (the development of skills and abilities for intercultural interaction and professional communication); and the personal-value component (a system of value orientations that ensures readiness for intercultural interaction).

In accordance with the identified components of cross-cultural competence, the indicators of its formation have been determined: the emotional-value component (ethnocultural empathy, tolerance of ambiguity, impartiality); the cognitive-perceptual component (cognitive openness to cultural diversity and multiplicity of meanings, flexibility of intercultural cognitive frameworks); the activity-behavioural component (readiness for interaction, intercultural self-efficacy); and the self-regulatory component (emotional self-regulation and self-control). To assess the formation of cross-cultural competence among bachelor students in international relations in higher education institutions, four levels of its development have been identified: elementary, intermediate, sufficient, and high, which have been characterised according to the relevant criteria.

The study identified and substantiated the pedagogical conditions for the formation of cross-cultural competence among bachelor students in international relations in higher education institutions, namely: ensuring the cross-cultural component of professional training content; introducing elements of Content and Language Integrated Learning and a system of innovative pedagogical technologies; and creating an intercultural educational environment of a higher education institution as a space for continuous cross-cultural interaction.

To achieve the research objective, a structural-functional model for the formation of cross-cultural competence among bachelor students in international relations in higher education institutions was developed and substantiated. The model includes interconnected blocks: the methodological-target block (goal, objectives, principles, and approaches); the content-process block (the content of professional training, including cross-cultural-oriented disciplines and professional disciplines with an intercultural context; forms of educational process organisation, such as lectures, practical classes, independent work, and practical activities; teaching methods, including the case method, role-playing, simulation and situational games, discussions, training sessions, and the portfolio method; and pedagogical technologies, including CLIL technologies, project-based learning technologies, information and communication technologies, portfolio technology,

and extracurricular activity technologies); and the diagnostic-resultative block (components, indicators, and levels of cross-cultural competence formation). These blocks ensure the logical integrity and functional effectiveness of the model.

The implementation of the structural-functional model for the formation of cross-cultural competence among bachelor students in international relations was carried out within the educational process of a higher education institution through the purposeful implementation of the identified pedagogical conditions, updating the content of professional training, and applying modern forms, methods, and pedagogical technologies of teaching.

Within the framework of the model implementation, the integration of cross-cultural-oriented content into professional and intercultural disciplines was ensured, along with the introduction of elements of Content and Language Integrated Learning and the creation of an intercultural educational environment as a condition for continuous professional and communicative interaction among students. The educational process was organised through a combination of lectures, practical and seminar classes, training sessions, project activities, and independent work, with extensive use of active and interactive teaching methods (case method, role-playing, situational and simulation games, discussions, and portfolio method).

Pedagogical interaction was also implemented through the use of modern teaching technologies, including CLIL technology, project-based learning technologies, and information and communication technologies, which ensured the integration of professional and foreign language components of training.

The analysis and generalisation of the experimental results demonstrated quantitative and qualitative changes in the levels of cross-cultural competence formation among bachelor students in international relations. The obtained data indicate positive dynamics in the development of the studied competence among students of the experimental group. Comparative analysis of empirical results showed that the level of cross-cultural competence formation in the experimental group significantly exceeded the indicators of the control group, confirming the

effectiveness of the implemented structural-functional model and the efficiency of the pedagogical conditions introduced into the process of professional training.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time, a set of pedagogical conditions for the formation of cross-cultural competence among bachelor students in international relations has been identified, substantiated, and experimentally verified. These conditions include: ensuring the cross-cultural component of the content of professional training; introducing elements of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and innovative pedagogical technologies; and creating an intercultural educational environment of a higher education institution as a space for continuous cross-cultural interaction. The proposed conditions are aimed at developing the emotional-value, cognitive-perceptual, activity-behavioural, and self-regulatory components of cross-cultural competence. A structural-functional model of its formation has been developed, which ensures the integration of the objectives, content, methods, technologies, and outcomes of professional training and reflects the integrity and phased nature of this process through the following blocks: methodological-target, content-process, and diagnostic-resultative.

The essence of the concept of “cross-cultural competence” has been clarified, and the author’s definition of “cross-cultural competence of bachelor students in international relations” has been proposed as an integrative professional and personal characteristic encompassing a system of values, knowledge, communicative skills, and behavioural patterns that ensures effective interaction within a multicultural environment. Its structure, components, indicators, and levels of formation have been specified.

Further development has been achieved in the methods and technologies of professional training, including interactive, simulation-based, game-based, case-oriented, and training technologies, as well as CLIL technologies, which facilitate the modelling of professional intercultural interaction situations.

The practical significance of the research results lies in the development and implementation of comprehensive educational and methodological support for the

professional training of bachelor students in international relations aimed at forming their cross-cultural competence. In particular, working programmes and syllabi of academic disciplines integrating the cross-cultural component into the content of professional training have been developed and tested; methodological materials for organising students' independent work have been prepared, focusing on the development of analytical, communicative, and reflective skills in an intercultural context.

An important outcome of the research is the development of a set of simulation and role-playing games, training programmes, and educational cases that enable the modelling of real-life situations of professional intercultural interaction and contribute to the formation of practical skills for effective communication in a multicultural environment.

In addition, a student research group, as well as discussion and communication platforms, have been established and organised to expand students' intercultural experience, stimulate their research activities, and promote the development of cross-cultural competence through interactive interaction.

The obtained research results provide a scientific and methodological foundation for further improvement of the theoretical and applied principles of professional training of bachelor students in international relations in higher education institutions in the context of cross-cultural competence formation. They can be used in the development of educational and methodological materials (teaching guides, syllabi, and working programmes of academic disciplines), as well as in updating and implementing educational and professional programmes in the specialty "International Relations, Public Communications and Regional Studies" at the first (bachelor's) level of higher education in order to ensure the development of students' ability to engage effectively in intercultural professional interaction.

Keywords: cross-cultural competence, bachelor students in international relations, professional training, intercultural communication, pedagogical conditions, methodological approaches, structural-functional model, cultural

intelligence, pedagogical technologies, multicultural education, educational process, higher education institutions.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз

1. Turitsyna O. Business correspondence: main rules and the specifics of translation. *Міжнародний філологічний часопис*. 2021. № 25(4). С. 45–49. <https://doi.org/10.31548/philolog2021.04.008>
2. Turitsyna O. The issue of politically correct language in mass and social media. *Міжнародний філологічний часопис*. 2022. № 26 (4, part 2). С. 65–72. [https://doi.org/10.31548/philolog13\(4_2\).2022.007](https://doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.007)
3. Яшник С. В., Туріцина О. М. Розвиток понятійно-категоріального апарату крос-культурної компетентності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2023. № 14(2). С. 156–162. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(2\).2023.156-162](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(2).2023.156-162)
4. Яшник С. В., Туріцина О. М. Структура крос-культурної компетентності і рівні її сформованості. *Міжнародний філологічний часопис*. 2023. № 14. С. 111–121. [https://doi.org/10.31548/philolog14\(1\).2023.011](https://doi.org/10.31548/philolog14(1).2023.011)
5. Turitsyna O. Terminological differentiation of the concepts «intercultural», «polycultural», «multicultural», and «cross-cultural» in the context of forming cross-cultural competence. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2026. Vol. 14, № 1. P. 40–51. <https://doi.org/10.31548/hspedagog/1.2026.40>

Статті в зарубіжних наукових виданнях

6. Borshchovetska V., Molotkina Y., Vitomska N., Serhienko I., Turitsyna O. Overcoming vocabulary-related anxieties in students when

communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. Vol. 8, № 3. P. 431–447. DOI: 10.12973/ijem.8.3.431. (Scopus)

7. Туріцина О. Полікультурна освіта в сучасному освітньому просторі. Modern processes of economy adaptation in crisis conditions: proceedings. Opole Academy of Applied Sciences, Academy of Management and Administration in Opole. 2023. P. 35–44. Режим доступу: https://old.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/Monograf_Opole_2023.pdf

Тези доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях

8. Туріцина О. М. Power words in the discourse of economic recovery. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 112–115.

9. Туріцина О. М. Важливість полікультурного підходу в сучасному освітньому просторі. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 15 лют. 2024 р. С. 84–88.

10. Туріцина О. М. Психологічні бар'єри під час професійної крос-культурної комунікації, причини та подолання. *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23 лют. 2024 р. С. 57–61.

11. Туріцина О. М. Специфіка перекладу міжнародних договорів з англійської на українську мову. *Modern research in world science* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 7–9 серп. 2022 р. Р. 219–223.

12. Туріцина О. М. Стратегії перекладу юридичної лексики в текстах міжнародних договорів. *Світ мов і мови світу* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 141–145.

13. Туріцина О. М., Білик А. Мовні особливості англійських юридичних текстів та застосування перекладацьких трансформацій при відтворенні українською мовою міжнародних договорів. *Actual problems of practice and*

science and methods of their solution : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Мілан, 2 лют. 2022 р. Р. 96–101.

14. Туріцина О. М., Воробйова Я. Вплив реклами на суспільство. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 13 жовт. 2021 р. С. 203–207.

15. Туріцина О. М., Воробйова Я. Проблема перекладу англомовних прислів'їв та приказок. *Modern research in world science* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 29–31 жовт. 2022 р. Р. 174–178.

16. Туріцина О. М., Воробйова Я. Цінність і вплив філософських ідей Григорія Сковороди. *Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 10–11 листоп. 2022 р. С. 52–56.

17. Туріцина О. М. Managing a multicultural team. *Економіка, менеджмент та соціальні науки (глобальний сценарій)* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2 жовт. 2024 р. С. 31–35.

18. Туріцина О. М. Ділові ігри як вид квазіпрофесійної діяльності для формування крос-культурної компетентності студентів. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 17 жовт. 2024 р. С. 118–123.

19. Туріцина О. М. Культурний інтелект як основний елемент розвитку крос-культурної компетентності студентів. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. Берлін, 14–16 жовт. 2024 р. Р. 64–69.

20. Туріцина О. М. Метод кейсів як інноваційна інтерактивна технологія розвитку крос-культурної компетентності. *Глобалізація та розвиток інноваційних систем: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 14–15 берез. 2024 р. С. 91–96.

21. Туріцина О. М. Подолання психологічних бар'єрів студентами спеціальності «міжнародні відносини» під час крос-культурної комунікації. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та*

повоєнного часу : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 26–27 жовт. 2023 р. С. 147–152.

22. Туріцина О. М. Тренінгові технології у формуванні крос-культурної компетентності студентів. *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 4–5 жовт. 2024 р. С. 73–78.

23. Туріцина О. М., Головій К. В., Войленко А. А. Англійська мова у соціокультурній сфері та міжкультурній комунікації. *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 трав. 2022 р. С. 39–43.

24. Туріцина О. М., Матвієнко О. І. Різниця між поняттями «компетентність» та «компетенція». *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 трав. 2022 р. С. 44–48.

25. Туріцина Олена. Трансформації в крос-культурній комунікації в європейських мас-медіа. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 3 квіт. 2025 р. С. 101–106.

26. Туріцина Олена. Developing students' environmental awareness in foreign language classes at agricultural higher education institutions. *Інноваційні матеріали та технології: біотехнологія, прикладна хімія, екологія* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р.

27. Туріцина Олена. Learning a foreign language as a component of training students in agrobiological specialties. *Інноваційні матеріали та технології: біотехнологія, прикладна хімія, екологія* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р.

28. Туріцина Олена. Мультимедійний дизайн як засіб підвищення ефективності викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Мультимедійний дизайн і анімація: проблеми та розвиток* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2 груд. 2025 р.

29. Turitsina O. Types of approaches to the formation of cross-cultural competence of bachelors and their application. *Current problems in the development*

of science and education : матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф. Сарагоса, 17–19 листоп. 2025 р.

Тези доповідей на всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах

30. Туріцина О. М., Микитчин Н. Охорона авторських прав. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 63–65.

31. Туріцина О. М., Супруненко Д. Дистанційна освіта у вищій школі. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 273–275.

32. Туріцина О. М., Ходченко А., Медведєв М. Проблеми підготовки фахівців. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 275–276.

33. Туріцина О. М. Професійно-важливі характеристики майбутніх фахівців з міжнародних відносин в умовах сьогодення. *Майбутнє психології в умовах сучасної України* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 23 трав. 2024 р. С. 118–123.

34. Туріцина Олена. Інноваційні технології в сучасній освіті як методи формування професійної і крос-культурної компетентності. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти* : матеріали VIII всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 28 берез. 2025 р. С. 91–96.

35. Туріцина Олена. Як перетворити урок на діалог: техніки коучингових питань у роботі педагога. *Ідеї та досвід використання перевірених часом методик та сучасних інструментів* : матеріали всеукр. онлайн-конф. Київ, 12 жовт. 2025 р.

36. Туріцина Олена. Компетентнісний підхід до формування навичок крос-культурної комунікації у здобувачів вищої освіти. *Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика* : матеріали II всеукр. наук.-метод. семінару (пам'яті М. С. Вашуленка). Глухів, 13 листоп. 2025 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	21
ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	37
1.1. Крос-культурна компетентність в умовах полікультурної освіти	37
1.2. Сутність поняття «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин»	51
1.3. Формування крос-культурної компетентності в практиці професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин	69
Висновки до першого розділу.....	84
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	86
2.1. Методологічні підходи і принципи формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин	86
2.2. Педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин	99
2.3. Структурно-функціональна модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин	112
2.4. Реалізація педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.....	119
Висновки до другого розділу	152
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	154
3.1. Структурні компоненти, показники та рівні сформованості крос- культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.....	154
3.2. Організація, етапи та діагностично-процесуальні засади	

дослідження крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.....	175
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	199
Висновки до третього розділу.....	213
ВИСНОВКИ	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	223
ДОДАТКИ.....	250

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- AI – Artificial Intelligence (штучний інтелект)
- BBC – British Broadcasting Corporation (Британська мовна корпорація)
- CCAI – Cross-Cultural Adaptability Inventory (опитувальник крос-культурної адаптивності)
- CIS – Cultural Intelligence Scale (шкала культурного інтелекту)
- CLIL – Content and Language Integrated Learning (предметно-мовне інтегроване навчання)
- CNN – Cable News Network (Кабельна новинна мережа)
- CQS – Cultural Intelligence Scale (шкала культурного інтелекту)
- CSI – Culture Shock Inventory (опитувальник культурного шоку)
- DEOMI – Defense Equal Opportunity Management Institute (інститут міністерства оборони управління рівними можливостями)
- EIS – Emotional Intelligence Scale (шкала емоційного інтелекту)
- Erasmus – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Європейська освітня програма академічної мобільності)
- ESS – Empathic Sensitivity Scale (шкала емпатійної чутливості)
- EU – European Union (Європейський Союз)
- FCE – Cambridge English First for Schools (перший Кембриджський сертифікат)
- Hard CLIL – Hard Content and Language Integrated Learning (сильна модель предметно-мовного інтегрованого навчання)
- ICCI – Intercultural Communication Competence Instrument (інструментарій компетентності міжкультурної комунікації)
- IDI – Intercultural Development Inventory (опитувальник міжкультурного розвитку)
- IPIP-20 – International Personality Item Pool – Big Five Markers 20 (Міжнародний пул особистісних якостей, маркери Великої п'ятірки 20)
- IT – Information Technology (інформаційні технології)

Modular CLIL – Modular Content and Language Integrated Learning (модульна модель предметно-мовного інтегрованого навчання)

MPQ – Multicultural Personality Questionnaire (мультикультурний опитувальник особистості)

SEE – The Scale of Ethnocultural Empathy (шкала етнокультурної емпатії)

SNCCS – Shortened Need for Cognitive Closure Scale (шкала потреби в когнітивній закритості)

Soft CLIL – Soft Content and Language Integrated Learning (м'яка модель предметно-мовного інтегрованого навчання)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури)

URL – Uniform Resource Locator (Уніфікований вказівник ресурсу)

ЗВО – Заклад вищої освіти

ЗК – загальні компетентності

ЗКППТР – Загальний класифікатор професій, посад та тарифних розрядів

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ККК – Крос-культурна компетентність

КМУ – Кабінет Міністрів України

МВФ – Міжнародний валютний фонд

МОН України – Міністерство освіти і науки України

НУБіП України – Національний університет біоресурсів і природокористування України

ОБСЄ – Організація з безпеки та співробітництва в Європі

ОК – Обов'язковий компонент

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ОП – освітня програма

РЄ – Рада Європи

РН – результат навчання

СК – спеціальні компетентності

СОТ – Світова організація торгівлі

США – Сполучені Штати Америки

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасні процеси глобалізації, європейської інтеграції України, інтенсифікації міжнародного співробітництва та розширення міжкультурних контактів у політичній, економічній, освітній та соціокультурній сферах докорінно змінюють вимоги до роботи фахівців соціономічної сфери, а відповідно, й до підготовки фахівців в закладах вищої освіти, зокрема фахівців з міжнародних відносин. Їх професійна діяльність дедалі більше пов'язана з ефективною взаємодією в полікультурному середовищі, участю в міжнародних переговорах, реалізацією спільних проєктів і налагодженням конструктивного міжкультурного діалогу.

Особливої значущості питання підготовки висококваліфікованих фахівців з міжнародних відносин набуває в контексті активної участі України у міжнародних політичних, економічних і безпекових процесах, розвитку партнерства з Європейським Союзом, міжнародними організаціями та інституціями. Поглиблення міжнародної взаємодії зумовлює підвищення вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої готовності до міжкультурної комунікації, розуміння культурного різноманіття, здатності враховувати ціннісні та поведінкові особливості представників різних культур.

Це актуалізує потребу у формуванні крос-культурної компетентності як важливої складової професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин, що потребує теоретичного обґрунтування та практичної реалізації педагогічних умов, розроблення структурно-функціональної моделі й упровадження сучасних освітніх технологій, здатних забезпечити ефективність підготовки фахівців міжнародного профілю.

Необхідність удосконалення підготовки фахівців міжнародного профілю відображена у низці нормативно-правових документів України, зокрема в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Національній рамці кваліфікацій (2020), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, Стандарті вищої

освіти за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Зазначені документи орієнтують освітній процес на формування загальних і фахових компетентностей, розвиток міжкультурної комунікації, толерантності, критичного мислення та здатності до ефективної професійної діяльності в умовах міжнародного співробітництва.

Аналіз теоретичних праць сучасних представників педагогічної науки засвідчив, що накопичено цінний досвід у вивченні крос-культурної компетентності, зокрема розглянуто такі її аспекти, як:

- *зміст поняття крос-культурної компетентності*: А. Аббі [159]; С. Анг [161]; М. Байрем [178]; А. Бірд [173]; М. Беннетт [172]; Л. Ван Дайн [256]; В. Горлач [25]; Д. Дірдорф [185]; Д. Джонсон [208]; Д. Лівермор [218]; К. Левадна [54]; М. Матішак [61]; О.Пальчикова [75]; М. Пентиліук [76]; А. Солодка [105]; Д. Томас [241]; А. Фантини [190]; Г.Чанйон, Б. Шпідберг [239] та ін.;

- *визначення і співвідношення термінів «міжкультурний», «полікультурний», «мультикультурний» та «крос-культурний»*: В. Ван дер Зе, Й. Ван Ауденховен [255]; В. Гудікенст [195]; Г. Говард-Гамільтон [202]; К. Кушнір [53]; Ю. Кім [212]; К. Левадна [54]; Д. Лівермор [218]; А. Любас [56]; М. Матішак [61]; В. Мельник [62]; В. Мельничайко [64]; О. Мілютіна [66]; О. Огієнко [70]; І. Піллер [229]; С. Рате [231]; Л. Розенталь, С. Леві [232]; Л. Самовар, Р. Портер [235]; Г. Тріандіс [246]; Ф. Тромпенаарс, П. Вулліамс [247]; Е. Холл [199]; Б. Хорн, Б. Томалін [204]; Г. Хофстед [201] та ін.;

- *роль крос-культурної компетентності в професійній підготовці бакалаврів з міжнародних відносин*: К. Левадна [54]; С. Литвин [55]; А. Любас [56]; В. Мельник [62]; О. Мельник [63]; В. Мельничайко [64]; О. Огієнко [70] та ін.;

- *структура та рівні сформованості крос-культурної компетентності*: М. Беннетт [171]; Д. Дірдорфф [185]; К. Кушнір [53]; І. Матійків [60]; В. Мельник [62]; О. Огієнко [70]; Б. Спітцберг, Г. Чанггон [239]; М. Хаммер [200] та ін.;

- *методологічні підходи і принципи формування крос-культурної компетентності*: М. Беннетт [171]; Д. Дірдорфф [185]; Б. Спітцберг, Г. Чангнон [239]; К. Левадна [54]; А. Любас [56]; А. Литвин [55]; В. Мельничайко [64]; О. Огієнко [70]; О. Олійник [71] та ін.;

- *педагогічні умови формування крос-культурної компетентності*: П. Арредондо [164]; В. Гудікенст [195]; Л. Засекіна [263]; Ч. Жуйчень [147]; К. Лі [216]; Д. Лівермор [218]; С. Тінг-Тумі [243]; К. Торнсон [242]; І. Філіппова [146]; Г. Гофстеде [202]; О. Шиян [149]; В. Ягупов [154] та ін.

- *інструменти вимірювання крос-культурної компетентності*: А. Аббе [159]; С. Анг [161]; Л. Арасаранам [163]; П. Арредондо [164]; Г. Гофстеде [202]; В. Гудікенст [195]; Л. Засекіна [263]; Ч. Жуйчень [147]; К. Лі [216]; Д. Лівермор [218]; С. Тінг-Тумі [243]; К. Торнсон [242]; І. Філіппова [146]; О. Шиян [149]; В. Ягупов [154] та ін.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин засвідчив наявність трьох основних суперечностей, які зумовлюють актуальність обраної тематики дослідження та потребують розв'язання:

– *між зростаючими вимогами міжнародного професійного середовища до здатності бакалаврів з міжнародних відносин здійснювати ефективну міжкультурну взаємодію та недостатнім рівнем сформованості їхньої крос-культурної компетентності в процесі професійної підготовки*, що проявляється в труднощах адаптації до міжкультурного середовища, недостатній готовності до конструктивної взаємодії з представниками інших культур та обмеженій здатності ефективно розв'язувати професійні завдання в умовах культурного різноманіття;

– *між теоретичною розробленістю проблеми та її практичною реалізацією*, що проявляється у наявності значного масиву теоретичних і науково-методичних досліджень, які розкривають сутність, структуру та значення крос-культурної компетентності, та недостатній реалізації цих

положень у процесі професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин;

– між потенціалом освітнього процесу та традиційними підходами до його організації, що полягає у необхідності впровадження інноваційних та інтерактивних методів і форм навчання (кейс-методу, рольових ігор, тренінгів, моделювання міжкультурних ситуацій), створення міжкультурного освітнього середовища та домінуванні репродуктивних, фрагментарних підходів до організації освітнього процесу й відсутності системної інтеграції крос-культурної компоненти в освітні програми.

Зазначені суперечності зумовили вибір теми дослідження **«Формування кроскультурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин»** з урахуванням об'єктивної потреби вдосконалення професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин відповідно до сучасних викликів міжнародного середовища та вимог до фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжкультурної взаємодії.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Національного університету біоресурсів і природокористування України, який формується у межах єдиної системи планування наукових досліджень «Наука в університетах» Міністерства освіти і науки України та затверджується Вченою радою університету відповідно до встановленого порядку планування наукової діяльності та в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України за темою «Теоретико-методичні основи навчально-виховної роботи у природоохоронних та аграрних вищих навчальних закладах» (номер державної реєстрації 0115U003561). Тема дисертаційного дослідження «Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин» узгоджується з науковими напрямками кафедри щодо вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, розвитку їхніх ключових і

професійних компетентностей, упровадження інноваційних освітніх технологій та підвищення якості освітнього процесу в умовах інтеграції української освіти до європейського та світового освітнього простору.

Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 9 від 27 березня 2025 року).

Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, моделювання зазначеного процесу в системі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Окреслити сучасний стан розробленості досліджуваної проблематики формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі професійної підготовки, надати тлумачення та уточнити базові поняття дослідження.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі професійної підготовки.

3. Розробити структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі професійної підготовки

4. Конкретизувати структуру, компоненти, показники та рівні сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, реалізації завдань і перевірки гіпотези дослідження використано комплекс наукових методів, згрупованих відповідно до етапів і логіки дослідження.

Теоретичні методи застосовувалися з метою обґрунтування наукових засад дослідження, зокрема:

- аналіз, синтез, узагальнення та систематизація педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних і культурологічних джерел
- для з'ясування стану розробленості проблеми та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження;
- порівняльний аналіз – для виявлення особливостей розвитку крос-культурної освіти в Україні та за кордоном;
- контент-аналіз нормативно-правових документів і методичних матеріалів – для визначення вимог до професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин;
- моделювання – для розроблення структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Емпіричні методи застосовувалися на констатувальному, формуальному та контрольному етапах дослідження, зокрема:

- анкетування, тестування, педагогічне спостереження, експертне оцінювання, аналіз результатів навчальної діяльності – для визначення рівнів сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин на різних етапах експерименту;
- педагогічний експеримент – з метою підтвердження дієвості обґрунтованих педагогічних умов та ефективності функціонування

розробленої моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Статистичні методи застосовувалися для аналізу результатів педагогічного експерименту з метою кількісної та якісної обробки емпіричних даних, перевірки їх достовірності та підтвердження ефективності запропонованих педагогічних умов, зокрема із застосуванням методів математичної статистики (обчислення відсоткових показників, порівняння результатів експериментальних і контрольних груп, критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні).

Експериментальна база та організація дослідження.

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2022–2025 років на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка та Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна.

Усього на різних етапах педагогічного експерименту взяли участь 365 студентів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». До експериментальної групи (ЕГ) було залучено 175 студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України 2019 та 2020 років вступу. Студенти навчалися у семи академічних підгрупах, сформованих на етапі вступу, що забезпечило цілісність організації освітнього процесу та можливість системного впровадження розроблених педагогічних умов формування крос-культурної компетентності.

До контрольної групи (КГ) увійшли 190 студентів тієї самої спеціальності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Формування академічних груп у цих закладах здійснювалося на етапі вступу, що забезпечило їх організаційну зіставність з експериментальною групою. Підготовка студентів експериментальної та контрольної груп здійснювалася за ідентичними навчальними планами та робочими програмами навчальних дисциплін, що гарантувало єдність змісту

професійної підготовки. Водночас у контрольній групі освітній процес реалізовувався за традиційною моделлю навчання без цілеспрямованого впровадження розроблених педагогічних умов і спеціальних методик формування крос-культурної компетентності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше визначено, обгрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин (забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки; упровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання та системи інноваційних педагогічних технологій; створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії), спрямований на формування емоційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів і досягнення визначених рівнів її сформованості; розроблено структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності, яка інтегрує мету та результати професійної підготовки, відображає взаємозв'язок її складників (змісту, методів, технологій і результатів), забезпечує їхню узгоджену взаємодію та цілісність процесу формування компетентності; схарактеризовано її блоки (методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний), що забезпечують поетапність формування та діагностику компетентності;

уточнено зміст поняття «крос-культурна компетентність» та представлено авторське визначення поняття «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин» – інтегративна професійно-особистісна характеристика, що охоплює систему цінностей, знань, комунікативних умінь і моделей поведінки та відображає здатність до ефективної професійної взаємодії в полікультурному середовищі; змістово представлена лінгвістичним, етичним, соціально-комунікативним, психологічним і професійно-прикладним аспектами); *конкретизовано* структуру, компоненти,

показники та рівні сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин;

набули подальшого розвитку методи і технології професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин шляхом упровадження інтерактивних, імітаційно-ігрових, кейс-орієнтованих і тренінгових технологій, а також технологій предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), що забезпечують моделювання ситуацій професійної міжкультурної взаємодії.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні навчально-методичних матеріалів, зокрема робочої програми та силабусу з дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» для спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», дидактичних матеріалів до практичних занять і самостійної роботи студентів, методичних рекомендацій до самостійної роботи з дисципліни «Іноземна мова. Міжкультурна комунікація»; розробленні та впровадженні тематики самостійної роботи з крос-культурним змістом у межах дисциплін «Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології» та «Практична психологія в дипломатії», що охоплює питання цифрової дипломатії, інформаційної безпеки, медіавпливу, міжкультурної комунікації, емоційного інтелекту, толерантності, подолання культурного шоку та психологічної саморегуляції; розробленні та методичному обґрунтуванні комплексу імітаційних і ситуаційних ігор для дисципліни «Іноземна мова», зокрема форматів Diplomatic Negotiations Game, United Nations Simulation, Crisis Management Simulation та моделей професійно орієнтованого ділового театру, спрямованих на інтеграцію мовної та крос-культурної складових професійної підготовки; розробленні та адаптації тренінгових програм із формування крос-культурної компетентності (переговори в крос-культурному середовищі, дипломатичний етикет, політкоректна комунікація, врегулювання конфліктів, міжнародні бізнес-комунікації, етика міжнародної взаємодії) з можливістю їх інтеграції в освітні компоненти та силабуси навчальних дисциплін; розробленні та впровадженні

навчальних кейсів для дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу», орієнтованих на переклад дипломатичних документів, резолюцій міжнародних організацій, міжнародних договорів, політичних промов, аналітичних і медійних матеріалів; розробленні методичного забезпечення діяльності студентського наукового гуртка «Переклад спеціальних текстів», що включає систему навчальних завдань, дискусійних практик, кейсів та крос-культурно орієнтованих вправ, спрямованих на розвиток міжкультурної комунікації, навичок професійного перекладу та крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України (акт про впровадження від 30.05.2025 р.); Чорноморського національного університету імені Петра Могили (довідка № 03/62-286-08 від 19.05.2025), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1148 від 20.05.2025), Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (довідка № 4 від 08.05.2025).

Особистий внесок здобувача. Наукові результати дослідження, представлені автором, є самостійними та одноосібними. У публікаціях, підготовлених у співавторстві, здобувачеві належать: розроблення та обґрунтування понятійно-категоріального апарату крос-культурної компетентності, зокрема уточнення її сутності в контексті професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин [157]; визначення структури крос-культурної компетентності та характеристика рівнів її сформованості [158]; аналіз особливостей подолання мовленнєвих і комунікативних труднощів у процесі міжкультурної взаємодії здобувачів освіти в міжнародному середовищі [177], аналіз мовних особливостей англійських юридичних текстів та перекладацьких трансформацій у контексті міжкультурної комунікації та формування перекладацької складової крос-культурної компетентності [132]; дослідження впливу реклами на суспільство з позиції міжкультурних комунікативних процесів [133]; виявлення проблем

перекладу англomовних прислів'їв та приказок як проявів культурно зумовлених мовних одиниць у структурі крос-культурної компетентності [135]; аналіз ціннісного та культурного значення філософських ідей Г. Сковороди в контексті міжкультурної взаємодії та формування крос-культурної компетентності [135]; аналіз ролі англійської мови у соціокультурній сфері та міжкультурній комунікації як складової крос-культурної компетентності [136]; уточнення змісту понять «компетентність» і «компетенція» в контексті компетентнісного підходу до формування крос-культурної компетентності [137]; дослідження проблем охорони авторських прав у межах професійної підготовки фахівців та міжкультурної комунікації [141]; аналіз особливостей дистанційної освіти у вищій школі як умови формування крос-культурної компетентності [142]; визначення проблем підготовки фахівців у системі вищої освіти в контексті компетентнісного та міжкультурного підходів [143].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертації обговорювались науково-практичних конференціях різних рівнів:

міжнародних: Міжнародна науково-практична конференція «Іновації і традиції перекладу: українські студії в європейському вимірі» (м. Київ, 2021 р.), IV Міжнародна науково-практична конференція «Actual Problems of Practice and Science and Methods of Their Solution» (м. Мілан, Італія, 2022 р.), IV Міжнародна науково-практична студентська конференція «Світ мов і мови світу» (м. Київ, Україна, 2022 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації» (м. Київ, Україна, 2022 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу» (м. Київ, Україна, 2023 р.), «Міжнародна науково-практична конференція «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи» (м. Запоріжжя, Україна, 2023 р.), V Міжнародна науково-практична студентська конференція «Світ мов і мови світу» (м. Київ, Україна, 2023 р.),

V Міжнародна науково-практична конференція «Actual Problems of Practice and Science and Methods of Their Solution» (м. Мілан, Італія, 2022 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація» (м. Київ, Україна, 2024 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Вектори соціальної, організаційної та економічної психології» (м. Київ, Україна, 2024 р.), II Міжнародна науково-практична конференція «Глобалізація та розвиток інноваційних систем: тенденції, виклики, перспективи» (м. Харків, Україна, 2024 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice» (м. Берлін, Німеччина, 2024 р.), II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності» (м. Запоріжжя, Україна, 2024 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності» (м. Запоріжжя, Україна, 2024 р.), Дистанційна міжнародна науково-практична конференція «Економіка, менеджмент та соціальні науки (глобальний сценарій)» (2024 р.), II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація» (м. Київ, Україна, 2025 р.), XII Міжнародна науково-практична конференція «Current problems in the development of science and education» (м. Сарагоса, Іспанія, 2025 р.);

всеукраїнських: Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України» (м. Київ, Україна, 2021 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Орликіана 2021: Проблеми та перспективи сучасної освіти» (м. Миколаїв, Україна, 2021 р.), V Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти» (м. Київ, Україна, 2021 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Майбутнє психології в умовах сучасної України» (м. Київ, Україна, 2024 р.), VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти» (м. Київ, Україна,

2024 р.), VIII Всеукраїнська наукова конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти» (м. Київ, Україна, 2025 р.);

науково-практичних семінарах: II Всеукраїнський науково-методичний семінар «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (м. Глухів, Україна, 2025 р.).

Публікації. За матеріалами дослідження опубліковано 36 наукових праць. Основні положення і результати дослідження викладено у 7 публікаціях, серед них: 1 стаття у виданні, що індексується міжнародною наукометричною базою Scopus, 5 статей у наукових фахових виданнях України категорії Б (з яких 3 опубліковано одноосібно), 1 стаття в колективній монографії та праці апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертації складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел 263 найменувань, (з них 105 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 303, зокрема основного тексту 197 сторінок. Робота містить 20 таблиць і 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРИТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

1.1. Крос-культурна компетентність в умовах полікультурної освіти

У сучасному світі освіта набуває нових змістових орієнтирів, обумовлених зростаючою взаємодією культур, міграційними процесами та необхідністю формування толерантного, відкритого до різноманіття суспільства. У цьому контексті особливої актуальності набуває полікультурна освіта як відповідь на виклики багатокультурності та соціальної інтеграції. Полікультурна освіта спрямована не лише на засвоєння знань про різні культури, а й на формування умінь та ставлень, необхідних для ефективного міжкультурного спілкування, взаєморозуміння та мирного співіснування.

Вперше поняття «полікультурна освіта» («Multicultural education») було представлено у Міжнародному словнику освіти (Лондон, 1977), і трактувалося як ситуація взаємодії тих, хто навчається, з незнайомими елементами культури та іншокультурними реаліями у сфері освіти [206].

Науковці Г. Белкіна та К. Гуз визначають полікультурну освіту як цілісну систему педагогічного впливу, що спрямована на формування в особистості готовності до ефективної взаємодії в умовах культурного розмаїття [5], і передбачає засвоєння знань про різні культури, розвиток толерантного ставлення до їхніх цінностей, норм і традицій. Метою полікультурної освіти визначають підготовку особистості до життя в полікультурному суспільстві, що характеризується відкритістю, взаємоповагою та діалогічністю. Особливу увагу приділено вихованню громадянської ідентичності, що поєднує національну самосвідомість з усвідомленням приналежності до глобального співтовариства. Полікультурна освіта передбачає формування критичного мислення, соціальної відповідальності, емпатії, уміння вирішувати конфлікти, що виникають на міжкультурному ґрунті. Вона інтегрує гуманістичні,

соціокультурні та педагогічні підходи, враховуючи вплив культурних контекстів на процес навчання. Важливу роль у реалізації полікультурної освіти відіграє міждисциплінарність, яка дозволяє комплексно підходити до вивчення культури, мови, історії та традицій різних народів. В умовах глобалізації полікультурна освіта набуває особливого значення як засіб профілактики ксенофобії, дискримінації та культурної ізоляції. Для майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин вона є ключовою складовою професійної підготовки, що забезпечує ефективну соціалізацію, сприяє формуванню інтеркультурної компетентності й готовності діяти в умовах культурного плюралізму

Для бакалаврів спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» полікультурна освіта є важливою складовою професійної підготовки, оскільки спрямована на формування здатності майбутніх фахівців ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, розуміти культурні відмінності та будувати конструктивну комунікацію в міжнародному середовищі [5; 29; 167]. У цьому контексті полікультурна освіта виступає важливим чинником формування крос-культурної компетентності, що передбачає засвоєння знань про культурні особливості різних народів, розвиток навичок міжкультурної комунікації, критичного мислення та емпатії у процесі міжкультурної взаємодії.

Водночас у науковому дискурсі відсутня повна єдність щодо використання понять, пов'язаних із міжкультурною взаємодією. Поняття «крос-культурний» вбачаємо найбільш прийнятним у контексті дослідження, оскільки використовується для позначення процесів взаємодії, комунікації та співпраці представників різних культур. Натомість у педагогічній науці та освітній практиці частіше застосовуються поняття «мультикультурний» або «полікультурний», які акцентують увагу на організації освітнього процесу в умовах культурної різноманітності.

Проблема узгодження понятійного апарату у сфері міжкультурної взаємодії залишається актуальною та потребує подальшого наукового

осмислення й уточнення. Водночас усі зазначені поняття пов'язані з процесами навчання і виховання у середовищі етнокультурної різноманітності та спрямовані на формування здатності особистості до ефективної міжкультурної комунікації [157].

Дослідники наголошують, що хоча префікси «полі-» (від грецького «багаточисельний») і «мульти-» (від латинського «множинний») мають різне походження, їхнє значення значною мірою збігається [37]. Водночас між ними існують певні семантичні відмінності. Зокрема, префікс «мульти-» часто асоціюється з повторюваністю та багаторазовістю, тоді як «полі-» – із різноманіттям і рівністю.

У зв'язку з цим поняття «мультикультурний» зазвичай застосовується для опису освітніх практик у країнах, де етнічні чи національні меншини тривалий час мали обмежений або нерівний доступ до освіти. Натомість поняття «полікультурний» використовується для характеристики освітнього процесу в етнічно неоднорідних колективах, у яких визнається культурна різноманітність і забезпечується рівний доступ до освіти для всіх незалежно від етнічного або расового походження [42].

У сучасному українському науковому дискурсі поняття «полікультурна освіта» та «мультикультурна освіта» нерідко вживаються як синоніми, однак вітчизняні дослідники дедалі частіше надають перевагу поняттю «полікультурна освіта» як такому, що краще відображає ідеї взаємодії, толерантності та інтеграції культур у межах єдиного освітнього простору. Зазначене дозволяє уникнути фрагментарності освітнього процесу, сприяє формуванню в учасників освітнього процесу здатності до діалогу культур і поваги до інших. Як зазначає С. Сисоєва, полікультурна освіта – це «педагогічний процес, спрямований на виховання особистості, здатної до міжкультурного діалогу, яка сприймає культурну різноманітність як цінність» [102].

На відміну від мультикультурного підходу, який часто розглядається як паралельне існування кількох культур без обов'язкової взаємодії між ними,

полікультурна освіта передбачає активну комунікацію та взаємозбагачення культур. В українському контексті це особливо актуально, оскільки етнокультурне розмаїття населення вимагає від освітніх інституцій інтегративних підходів до формування громадянської ідентичності. Як стверджує І. Кушнір, полікультурна освіта має на меті не лише ознайомлення з іншими культурами, а й розвиток критичного мислення, емпатії та толерантності до культурної інакшості [53].

У нашому дослідженні будемо застосовувати поняття «полікультурна освіта» і його визначення як залучення до етнічної, загальнонаціональної та світової культури, формування вміння і готовності жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [38]. Враховуючи погляди сучасних дослідників з проблем міжкультурної комунікації та освіти в гетерогенному освітньому середовищі, основні положення документів Ради Європи з питань освіти і культури, засвідчуємо відповідну доцільність в українському науковому дискурсі.

У січні 2016 року Європейський Союз (ЄС) прийняв резолюцію «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта» («Intercultural dialogue, cultural diversity and education»), в якій зазначено важливість міжкультурного діалогу, навчання міжкультурної компетентності, що сприятиме подоланню та попередженню конфліктів, формуванню відчуття власної ідентичності [189].

Полікультурна освіта активно пропагується провідними міжнародними організаціями через низку ключових документів. Всесвітня декларація про культурне різноманіття (ЮНЕСКО, 2001) проголошує культурне розмаїття джерелом творчості та інновацій, наголошуючи на необхідності міжкультурного діалогу. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (ЮНЕСКО, 2005) зобов'язує держави сприяти культурному розмаїттю через систему освіти. У Рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти в інтересах міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру (1974) освіта розглядається як основний інструмент формування поваги до

інших культур і забезпечення миру. Декларація та Програма дій з расизму, расової дискримінації, ксенофобії та нетерпимості (ООН, 2001, Дурбан) визнає роль освіти в подоланні расизму та формуванні міжкультурної толерантності. У рамках Цілей сталого розвитку (ЦСР), затверджених ООН у 2015 році, ціль 4.7 передбачає розвиток освіти, орієнтованої на глобальне громадянство і повагу до культурного розмаїття. Європейська культурна конвенція (Рада Європи, 1954) підкреслює необхідність вивчення культурного надбання країн Європи через систему освіти. Біла книга Ради Європи «Жити разом як рівні в гідності» (2011) наголошує на важливості міжкультурної освіти для забезпечення інтеграції, поваги та соціальної згуртованості в полікультурних суспільствах [72; 73; 74; 85; 86; 152; 153].

В Україні розвиток полікультурної освіти регламентується низкою нормативно-правових документів, які визначають її основні цілі, принципи та напрями реалізації в освітньому просторі. Правову основу забезпечує Конституція України, яка гарантує право національних меншин на навчання рідною мовою та розвиток власної культури, що створює передумови для реалізації принципів полікультурності в освіті [48].

Важливу роль у формуванні освітньої політики відіграє Закон України «Про освіту», в якому освіта визначається як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального й економічного розвитку суспільства і держави, що підкреслює значення культурного різноманіття та толерантності у процесі навчання [84].

Актуалізація полікультурного підходу в освітній практиці відображена й у нормативних документах Міністерства освіти і науки України. Зокрема, наказ МОН України від 18.06.2021 № 691, яким внесено зміни до наказу від 28.05.2021 № 591, спрямований на оновлення освітніх програм з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, зокрема полікультурного підходу. Водночас у листі МОН України від 27.07.2012 № 1/9-530 акцентується увага на вихованні сучасного громадянина в умовах полікультурного середовища, зокрема засобами позакласної роботи [67].

Ці документи формують нормативну та методологічну базу для впровадження полікультурної освіти в Україні, сприяючи розвитку толерантності, міжкультурного діалогу та інтеграції різноманітних культур у освітній процес [48; 49; 108; 83; 84; 152].

Проблематика полікультурної освіти знайшла відображення у наукових дослідженнях українських учених. Зокрема, у наукових працях розглядається концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, у межах якої полікультурна освіта трактується як підсистема загальної педагогічної системи закладу вищої освіти. У монографії І. Кушнір «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога» розкрито концептуальні засади функціонування полікультурної освіти в умовах глобалізації та проаналізовано тенденції загальнокультурного розвитку особистості педагога [149].

У той час як в Україні концепція полікультурної освіти почала набувати наукового оформлення лише з кінця 1990-х років, у країнах із багатокультурною традицією як от США, Велика Британія, Канада, Австралія інтерес до цього явища активно формувався ще у 1960-х роках ХХ століття.

Серед напрацювань, що становлять цінність для країн, які впроваджують полікультурну модель освіти, важливе місце посідають ідеї Дж. Бенкса. На його думку, багатокультурна освіта має будуватися на низці засад:

- вона повинна розглядатися як довготривалий і динамічний процес;
- необхідною умовою її впровадження є розуміння кожним учасником своєї етнокультурної ідентичності;
- принципи полікультурності мають пронизувати усю систему організації освітнього процесу;
- кожна країна повинна розробляти власну модель такої освіти з урахуванням національної специфіки;
- до її реалізації слід готувати як педагогів, так і батьків;
- час її застосування не має обмежуватись рамками певного курсу чи етапу;

– ідеї полікультурності необхідно інтегрувати у зміст навчальних програм на всіх рівнях [168].

Дж. Бенкс вважає, що полікультурна освіта – це ідея, рух за освітню реформу та процес [167]. Як ідея, мультикультурна освіта прагне створити рівні можливості для отримання освіти для всіх учасників навчального процесу, зокрема й для тих, хто належить до різних расових, етнічних і соціально-класових груп. Полікультурна освіта намагається створити рівні освітні можливості для всіх учасників шляхом зміни загального освітнього середовища таким чином, щоб воно відображало різноманітні культури та групи в суспільстві та в класах нації.

Полікультурна освіта – це процес, оскільки його цілі – це ідеали, яких викладачі повинні постійно прагнути досягти.

Дж. Бенкс висловлює думку, що міграційні процеси у світі ускладнюють концепцію різноманітності та полікультурної освіти та впливають на те, як вчителі задовольняють потреби дітей із широкого культурного спектру [168].

На думку П. Горскі, справжня мультикультурна освіта вимагає комплексних змін у підходах до навчального процесу. Зокрема, він підкреслює необхідність забезпечення кожному здобувачу освіти умов для реалізації особистісного потенціалу та підготовки до життя в культурно різноманітному суспільстві. Важливо, щоб викладачі гарантували ефективне засвоєння знань незалежно від етнічного чи культурного походження учнів. Заклади освіти, зі свого боку, мають активно протидіяти дискримінації та сприяти формуванню громадян, здатних до критичного мислення й соціальної дії. Крім того, навчання має ґрунтуватися на врахуванні досвіду, потреб і поглядів студентів. Необхідно також системно переглянути всі компоненти освітньої практики, включно з методиками викладання, оцінюванням, підготовкою кадрів, змістом підручників і діяльністю супровідних служб, з позицій інклюзивності та справедливості [194].

У контексті полікультурної освіти та її імплементації, слід зазначити, що найбільшу увагу цьому питанню дослідники приділяли в Сполучених Штатах

Америци через культурну та расову різноманітність учнів та студентів. У США викладачі мали усвідомлювати ці відмінності та інтегрувати їх у навчальну програму для успішного впровадження.

Одним із інших викликів полікультурної освіти є забезпечення освіти для студентів з метою досягнення соціальної справедливості [194]. Соціально справедлива освіта враховує інтереси багатьох груп та є інклюзивною.

Звичайно, зміни в напрямку полікультуралізму складні, оскільки педагоги повинні знати культурні особливості всіх студентів. Педагоги також повинні мати відповідні навички, щоб забезпечити інтегрування студентів з інших культур. Завдяки ефективній підготовці вчителів для реалізації полікультурного підходу, вони отримують знання та розвивають навички для ефективного впровадження соціально справедливої освіти у своїх вихованців.

У закладах вищої освіти США полікультурна підготовка є невід'ємною складовою освітнього процесу для всіх спеціальностей, однак особливої ваги вона набуває у підготовці фахівців гуманітарного профілю, передусім тих, чия професійна діяльність передбачає безпосередню взаємодію з людьми в умовах культурного розмаїття (зокрема, вчителів, соціальних працівників тощо). При формуванні таких програм враховуються специфічні особливості регіону. У штатах із високою етнічною різноманітністю освітні програми мають посиленій полікультурний компонент [236]. Зміст підготовки майбутніх фахівців визначається загальнонаціональними стандартами освіти, проте конкретні навчальні плани та програми створюються вищими закладами освіти самостійно на основі цих стандартів.

Педагогічний полікультуризм у таких країнах, як США, Велика Британія, Канада та Австралія, інституціоналізовано як стратегічну відповідь на культурну різноманітність суспільства, що дозволяє уникнути домінування однієї культури через систему освіти.

У другій половині ХХ століття ці країни сформували відповідну законодавчу базу для підтримки полікультурної освіти. Наприклад, у Великій

Британії нормативні засади полікультурного підходу закріплені в Національному курикулумі, який зазнав суттєвих змін у 2008 році [225].

О. Мілютіна у своєму дослідженні акцентує увагу на важливості врахування культурної ідентичності учнів у процесі реалізації національного курикулуму Великої Британії. Авторка підкреслює, що полікультурна освіта охоплює низку міждисциплінарних тем, які мають бути інтегровані в усі навчальні предмети, зокрема: усвідомлення особистої ідентичності, розуміння культурного розмаїття британського суспільства, а також усвідомлення глобальної взаємозалежності. У публікації окреслено педагогічні заходи, спрямовані на протидію расизму та захист учнів від дискримінації за расовими ознаками. Також визначено зміст знань щодо ролі Великої Британії в європейському та світовому контекстах [66].

Окрему увагу приділено соціальній інтеграції учасників навчального процесу незалежно від їхнього соціального походження, кольору шкіри, мови чи релігії, а також розробці стратегій, що сприяють формуванню толерантного освітнього середовища.

У Канаді полікультурний підхід у сфері вищої освіти втілюється у кількох вимірах. Зокрема, в історичному – відображає поступове заселення країни представниками різних етнічних груп, що спричинило формування полікультурного суспільства; у педагогічному – полікультурність стала важливою складовою розвитку освітніх теорій і практик, у соціальному, реакцією на виклики глобалізації; в релігійному – засобом формування толерантності та відкритості до різноманітних вірувань і світоглядів [70].

Значну роль у становленні полікультурної освіти в Канаді відіграли державні законодавчі ініціативи, серед яких «Акт про мультикультуризм» (1988), спрямований на підтримку й розвиток культурної різноманітності, «Мультикультурна програма» (1997), яка закріплює ці принципи в практиці освітньої політики [70].

В Австралії, згідно з «Програмою рівної участі в освіті» (1983), полікультурна освіта спрямована на визнання культурної різноманітності як

цінності, гармонізацію знань, цінностей і традицій різних етнічних спільнот, формування національної ідентичності з одночасним прийняттям багатокультурних ідентичностей, виховання поваги до себе та інших, а також подолання дискримінації, упереджень і стереотипів [209].

Полікультурна освіта в країнах Європейського Союзу набуває особливого значення у контексті зростаючої культурної різноманітності сучасного суспільства. Її головною метою є формування в учнів і студентів толерантного ставлення до представників інших культур, розвиток емпатії, міжкультурної компетентності та здатності до мирного співіснування в умовах багатокультурного середовища.

У багатьох європейських країнах полікультурна освіта інтегрується в державні навчальні програми, охоплюючи всі рівні освіти, від початкової до вищої. Значна увага приділяється підготовці педагогічних кадрів, які здатні працювати в умовах культурного розмаїття та ефективно впроваджувати міжкультурний підхід у викладанні. Також полікультурна освіта сприяє інтеграції дітей мігрантів, забезпечуючи їм доступ до якісної освіти та підтримку в процесі адаптації.

На рівні Європейського Союзу реалізуються програми, що підтримують розвиток міжкультурного діалогу, громадянської активності та демократичного мислення. Зокрема, програма Erasmus+ сприяє міжкультурним обмінам і поширенню цінностей толерантності, взаємоповаги та співпраці. Водночас полікультурна освіта розглядається як необхідна умова формування соціальної згуртованості, стабільності й демократичного розвитку європейських суспільств. Системний підхід до полікультурної освіти, державна підтримка та активна участь усіх суб'єктів освітнього процесу є запорукою її ефективності [183].

Україна може значною мірою збагатити власну систему освіти, перейнявши міжнародний досвід полікультурності. Зокрема, вартує на увагу американський підхід до інтеграції культурної різноманітності через обов'язкову полікультурну підготовку вчителів та стандарти, які передбачають

врахування етнокультурних особливостей учнів. Із Великої Британії доцільно запозичити практику включення міжкультурних тем до всіх навчальних дисциплін, а також стратегії соціальної інтеграції та протидії дискримінації. Канадський досвід, представлений у Мультикультурному акті (1988), може стати прикладом для розробки подібних державних стратегій в Україні. Австралія пропонує ефективний підхід до формування поваги до культурного розмаїття через педагогічні програми, зміст яких спрямований на подолання упереджень та виховання толерантності. Важливим елементом, що може бути запозичений, є підвищення кваліфікації педагогів у сфері полікультурної освіти та активне їх залучення до розробки освітніх програм [119; 125].

Також, як у США, доцільно враховувати регіональні етнокультурні особливості під час формування навчального (освітнього) контенту. До українського освітнього процесу доцільно інтегрувати елементи полікультурної освіти через міжпредметний підхід, зокрема шляхом впровадження курсів або модулів, присвячених культурному розмаїттю, історії народів світу, міжкультурній комунікації та толерантності. Це дозволить студентам не лише здобути знання про інші культури, а й сформувати позитивне ставлення до представників різних етнічних, мовних і релігійних груп, що є актуальним у сучасному глобалізованому світі.

Важливим кроком є активне залучення студентів до міжкультурного діалогу через проєктну діяльність, обміни, інтерактивні тренінги, рольові ігри та кейс-методи. Такі форми роботи сприяють розвитку емпатії, критичного мислення та вмінню конструктивно взаємодіяти з представниками різних культур. У результаті освітній процес стає не лише джерелом знань, а й простором формування громадян глобального суспільства, здатних жити й працювати в полікультурному середовищі.

У вітчизняній науковій думці питання полікультурної освіти має активне відображення. І. Ковалинська визначає полікультурну (мультикультурну) освіту як освітню філософію, яка передбачає повагу до культурного різноманіття, визнає культурні відмінності та акцентує увагу на необхідності

протидії всім формам дискримінації, а саме за расовою, віковою, релігійною ознакою, за фізичними можливостями або сексуальною орієнтацією [42].

На думку Я. Гулецької, полікультурна освіта спрямована на засвоєння цінностей інших культур із урахуванням знання власної етнокультурної ідентичності, а також на підтримання діалогу між культурами на засадах толерантності, взаємоповаги та плюралізму. Такий підхід, за словами дослідниці, є ефективним засобом запобігання дискримінації, расизму і шовінізму [30].

Л. Султанова вважає, що полікультурна освіта в контексті вищої школи має бути орієнтована не лише на засвоєння знань, а на розвиток мислення, формування особистості викладача і студента як «людини культури», здатної працювати з різними формами знань, світоглядів і культурних концептів. Така особистість повинна вміти аналізувати, критично мислити та розмежовувати цінності різних культур [108].

У джерелах трапляється визначення полікультурної освіти як такої, що спирається на ідеї культури як універсального явища. Вона спрямована на допомогу особистості в переході від засвоєння етнічної та національної культури до усвідомлення загальнолюдських цінностей і прагнення народів до миру, гармонії та прогресу через розвиток культури [9].

Інші дослідники наголошують, що полікультурна освіта повинна сприяти формуванню в особистості здатності до активної життєдіяльності в сучасному соціокультурному просторі, збереження власної ідентичності, пошани до інших етнічних спільнот, а також умінню жити в мирі з представниками різних рас, культур, релігійних та етнічних груп [52].

Таким чином, полікультурна освіта трактується як цілісна педагогічна система, спрямована на інтеграцію здобувачів освіти в контекст національних, етнічних та світових культурних цінностей. Її ключовою метою є формування міжкультурної свідомості, толерантності, здатності до конструктивного діалогу, адаптації та професійної самореалізації в умовах багатокультурного соціуму. Зазначене забезпечує розвиток особистості, здатної мислити

глобально, діяти відповідально та взаємодіяти на основі принципів поваги, культурного плюралізму й демократизму.

У сфері міжнародних відносин полікультурна освіта набуває особливої значущості, оскільки формує фахівців, здатних до ефективної дипломатичної комунікації, запобігання міжкультурним конфліктам, побудови партнерських взаємин між державами та представниками різних культур. Вона виступає основою професійної компетентності міжнародників, сприяє просуванню мирного співіснування, взаєморозуміння та забезпеченню сталого розвитку у глобалізованому світі.

Підготовка до життя та роботи в полікультурному соціумі окреслює коло педагогічних завдань як от: знання історії та культури свого народу; формування уявлення про розмаїття культур у світі; розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів, і рівноцінності їхніх культур; формування позитивного ставлення до культурних відмінностей; формування позитивного ставлення до культурних розходжень, що забезпечують прогрес усього людства; створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур; розвиток етнотолерантності; формування здатності студента до особистісного культурного самовизначення [6].

Полікультурна освіта означає орієнтацію на формування особистості з глобальним мисленням у всій повноті інтелектуального, культурного, психологічного й соціального розвитку. У дослідженнях С. Толочко визначено полікультурну особистість як «інтегровану цілісну особистість здобувача освіти, здатну до усвідомленого сприйняття та прийняття культурного різноманіття, ефективної міжкультурної комунікації, взаємодії в полікультурному середовищі на основі толерантності, емоційної чутливості, естетичної вихованості та екологічної свідомості» [114].

У процесі впровадження полікультурної освіти доцільно брати до уваги соціокультурні особливості студентського середовища. Така освіта повинна бути спрямована на підготовку майбутніх фахівців, які будуть посередниками

у взаємодії між культурами та ефективно організовуватимуть міжкультурну комунікацію. У цьому контексті провідну роль відіграє культурна складова, що є важливою частиною освітнього змісту, сприяючи формуванню особистості.

О. Гуренко зазначає, що національна і світова культура розглядаються як ключові підвалини, на яких базується зміст навчання. Важливим і водночас складним завданням є гармонійне поєднання формування національної ідентичності з вихованням загальнолюдських цінностей та норм міжкультурної етики відповідно до сучасних освітніх програм [31].

Вирішення цього завдання вимагає участі педагогів, які володіють міжкультурною компетентністю та здатні до адаптивного, гнучкого підходу в освітньому процесі, враховуючи культурні особливості студентів та застосовуючи елементи саморефлексії у викладанні.

Водночас дослідники, орієнтовані на практичну реалізацію полікультурної освіти, акцентують увагу на її професійному аспекті. Вони визначають її як компонент професійної підготовки, що передбачає готовність фахівця діяти в багатокультурному середовищі, спираючись на його здатності до міжкультурної взаємодії. Згідно з підходом, орієнтованим на компетентності, полікультурна освіта розглядається як інструмент формування відповідної професійної компетентності [31].

В такий спосіб полікультурна освіта виступає ключовою педагогічною передумовою формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин в Україні, оскільки забезпечує інтеграцію змістового, діяльнісного та ціннісного компонентів професійної підготовки. Її цілеспрямоване впровадження в освітні програми спеціальності «Міжнародні відносини» створює підґрунтя для підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в багатокультурному міжнародному середовищі та відповідати сучасним вимогам професійної діяльності у сфері міжнародних відносин.

1.2. Сутність поняття «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин»

Поняття крос-культурної компетентності розглядається як здатність і готовність особистості до успішної комунікації з представниками інших культур на основі знань про них, мотивації до побудови ефективної взаємодії та відповідних навичок.

Розгляд сутності крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин потребує звернення до концепції культурного інтелекту, яка в сучасних наукових джерелах розглядається як важливе підґрунтя ефективної міжкультурної взаємодії. У працях зарубіжних дослідників (С. Анг, К. Ерлі, Д. Томас та ін.) обґрунтовано тісний взаємозв'язок між культурним інтелектом і крос-культурною компетентністю як взаємопов'язаними категоріями, що відображають здатність особистості успішно функціонувати в умовах культурного різноманіття [161; 187; 241].

У сучасних дослідженнях наголошується, що ефективність міжкультурної взаємодії значною мірою залежить від рівня розвитку внутрішніх когнітивних, мотиваційних і поведінкових ресурсів особистості, які забезпечують її здатність розуміти культурні відмінності та адекватно реагувати на них. Саме в цьому контексті концепція культурного інтелекту набуває особливої значущості для аналізу процесу формування крос-культурної компетентності.

У методологічному вимірі культурний інтелект доцільно розглядати як внутрішній потенціал і ресурс особистості, що забезпечує готовність до ефективної взаємодії з представниками різних культур, тоді як крос-культурна компетентність виступає практичним проявом і реалізацією цього потенціалу у професійній діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати культурний інтелект як важливу передумову формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Науковці засвідчують зв'язок між культурним інтелектом (КІ) і крос-культурною компетентністю (ККК), визнаючи їх взаємозалежний і взаємодоповнюючий характер. Зокрема, зазначається, що культурний інтелект є важливою складовою крос-культурної компетентності, яка допомагає людині ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. Існує кілька ключових аспектів цього зв'язку, де культурний інтелект розглядається як ключовий чинник у розумінні та розвитку крос-культурної компетентності, що ґрунтується на засадах когнітивної психології. Згідно з визначенням, сформульованим Д. Томасом, культурний інтелект – це цілісна система знань, умінь і метакогніцій, пов'язаних із культурними контекстами, яка дає змогу особистості як адаптуватися до культурно обумовлених особливостей навколишнього середовища, так і впливати на ці умови через міжкультурну поведінку [241].

Виокремлюють три основні компоненти КІ:

1) знання про культуру та крос-культурну взаємодію (cultural knowledge), тобто усвідомлення різноманіття норм, цінностей і поведінкових моделей у різних культурах;

2) крос-культурні навички (cross-cultural skills), а саме здатність ефективно комунікувати з представниками інших культур;

3) культурні метакогніції (cultural metacognition), здатність до усвідомленого аналізу і рефлексії власного культурного досвіду та регулювання своєї поведінки у міжкультурному середовищі [161; 241].

Зазначені компоненти мають значення у сфері міжнародної освіти та підготовки фахівців до формування крос-культурної компетентності

Сучасні моделі формування крос-культурної компетентності також інтегрують поняття культурного інтелекту як ключової складової. Зокрема, модель культурного інтелекту К. Ерлі та С. Анг є однією з найвагоміших у цій сфері. Вона містить чотири основні компоненти: метакогнітивний, когнітивний, мотиваційний та поведінковий, які описують, як особа сприймає, інтерпретує та реагує на культурні відмінності. Ці елементи безпосередньо

впливають на здатність ефективно діяти в багатокультурних контекстах [161; 188].

Виокремимо процесну модель міжкультурної компетентності Д. Дірдорф, яка визначає важливість внутрішніх якостей (ставлення, мотивація, гнучкість мислення) як основи для зовнішньої поведінкової ефективності в міжкультурних ситуаціях [185]; модель М. Байрема, що фокусується на міжкультурній комунікативній компетентності, поєднуючи знання про інші культури, навички інтерпретації та релятивізації, а також критичну культурну свідомість [178]; розвивальну модель міжкультурної чутливості М. Беннета, яка описує шість стадій (від етноцентризму до етнорелятивізму) і вважається фундаментом для розвитку культурного інтелекту [171]; поведінкову модель міжкультурної комунікації Б. Рубена, орієнтовану на спостережувану поведінку в міжкультурному спілкуванні, зокрема на адаптивність, чутливість і соціальну взаємодію [234].

Інтеркультурний діагностичний інструмент М. Гаммера і М. Беннета базується на моделі DMIS та інтегрує мотиваційні й когнітивні елементи в оцінку крос-культурної компетентності [172; 200].

Культурний інтелект і крос-культурна компетентність мають різницю у фокусі. Культурний інтелект зазвичай зосереджує увагу на особистісній адаптації та сприйнятті культурних різниць, тоді як крос-культурна компетентність більше орієнтована на ефективність у професійних чи організаційних контекстах. Проте обидві концепції взаємодоповнюють одна одну, оскільки культурний інтелект допомагає зрозуміти, а крос-культурна компетентність спонукає ефективно діяти.

В освітніх програмах, особливо в галузі міжнародних відносин, культурний інтелект часто розглядається як основний елемент для розвитку крос-культурної компетентності студентів. Він допомагає студентам розвивати когнітивні та емоційні навички, необхідні для успішної професійної діяльності у міжнародному середовищі.

Культурний інтелект і крос-культурна компетентність мають спільну мету, а саме сприяти ефективній взаємодії між представниками різних культур. Обидва поняття спрямовані на розвиток здатності розуміти й ефективно комунікувати з людьми з різними культурними особливостями.

Як культурний інтелект, так і крос-культурна компетентність вимагають знань про особливості й відмінності між культурами, усвідомлення та прийняття цінностей кожної культури, навичок адаптації до них. Обидва концепти націлені на вирішення практичних завдань у міжкультурному середовищі, як от переговори, робота у міжнародних командах чи налагодження міжнародних відносин.

Зауважимо, що культурний інтелект фокусується на особистій здатності людини ефективно взаємодіяти з іншими культурами через поєднання мотиваційного, когнітивного, стратегічного та поведінкового аспектів. Крос-культурна компетентність є більш зосередженою на розвитку систематичних знань і навичок щодо конкретних культур і визначає важливість навчання культурних відмінностей та побудови індивідуальної стратегії комунікації на основі цих знань.

Культурний інтелект акцентує увагу на мета-пізнавальному рівні, коли людина усвідомлює свої процеси мислення під час взаємодії з іншими культурами. Культурна компетентність може бути більш статичною концепцією, що передбачає досягнення певного рівня знань і навичок.

Таким чином, культурний інтелект є ключовим елементом, що сприяє розвитку крос-культурної компетентності, забезпечуючи гнучкість і адаптивність у взаємодії з іншими культурами [122].

К. Ерлі та С. Анг визначають культурний інтелект як здатність людини розуміти, інтерпретувати і адаптуватися до різних культурних умов і взаємодії з представниками різних культур. Вони запропонували концепцію КІ як складного багатовимірного конструкта, який містить когнітивний, мотиваційний і поведінковий компоненти [161; 178].

Д. Томас та К. Інксон визначають культурний інтелект як навичку, яка дозволяє людям не лише розуміти різні культури, а й діяти відповідно до вимог інших культурних контекстів. Вони наголошують на важливості емпатії, відкритості до нового досвіду та здатності вчитися на основі міжкультурних взаємодій [241].

Д. Лівермор розширює концепцію культурного інтелекту, визначаючи його як здатність ефективно працювати в контексті культурних відмінностей, незалежно від національних, етнічних або організаційних меж. Він також підкреслює важливість розвитку КІ для лідерів у глобалізованому світі [217].

В. Дайн та інші вважають культурний інтелект здатністю людини адекватно діяти в різних культурних ситуаціях, що включає не тільки знання та розуміння інших культур, а й уміння ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та адаптуватися до культурних відмінностей [256].

Л. Засекіною запропоновано визначення культурного інтелекту як індивідуальної здатності ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі та усвідомленні наявних знань про іншу культуру й потребу розширювати свої знання для ефективної взаємодії в ньому [263].

Пропонуємо розуміти культурний інтелект як здатність людини ефективно взаємодіяти з представниками інших культур. КІ передбачає розуміння культурних відмінностей, вміння адаптуватися до різних соціальних норм, здатність зберігати продуктивність у міжкультурних ситуаціях.

Значну увагу науковці приділяють визначенню сутності поняття крос-культурної компетентності, особливо у контексті глобалізаційних процесів та активізації міжкультурної взаємодії. У працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема М. Байрама, М. Беннета, Д. Дірдорф, Г. Хофстеде, наголошується, що крос-культурна компетентність передбачає здатність особистості розуміти, поважати та ефективно взаємодіяти з представниками інших культур. Така взаємодія потребує не лише знань про культурні відмінності, а й сформованих навичок адаптації та відкритості до нового соціокультурного досвіду [171;178; 185].

М. Байрам та Д. Дірдорф акцентують увагу на важливості вміння ідентифікувати культурні цінності, норми та традиції, що сприяє подоланню культурних бар'єрів і полегшує процес міжкультурної комунікації [178; 185].

М. Беннет та Г. Хофстеде зазначають, що крос-культурна компетентність охоплює не лише знання про культурні особливості різних народів, а й розвинені соціальні та емоційні навички, які забезпечують ефективну взаємодію у мультикультурному середовищі [171; 187].

Загалом трактування крос-культурної компетентності можуть варіюватися залежно від галузі досліджень (освіта, психологія, соціологія, менеджмент тощо) та наукових підходів, однак більшість дослідників розглядає її як інтегративну характеристику особистості, що забезпечує ефективну взаємодію у полікультурному середовищі.

Американська дослідниця Д. Дердорфф визначає крос-культурну компетентність як здатність до ефективною та відповідною комунікації в міжкультурних ситуаціях. У процесуальній моделі міжкультурної компетентності (Deardorff's Pyramid Model of Intercultural Competence) дослідниця підкреслює, що структура ККК охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, зокрема міжкультурні знання, міжкультурну чутливість та міжкультурну поведінку. Водночас вона наголошує, що важливим результатом розвитку крос-культурної компетентності є внутрішня трансформація особистості, яка проявляється у формуванні емпатії, толерантності та поваги до культурного різноманіття [186].

М. Байрам пропонує модель крос-культурної компетентності, яка передбачає кілька ключових елементів: знання, вміння інтерпретувати і пояснювати культурні явища, критичну культурну свідомість, і здатність вести діалог та співпрацю з представниками інших культур [178].

Б. Шпіцберг і Г. Ченегон визначають крос-культурну компетентність як інтеграцію трьох основних компонентів: когнітивного (знання про інші культури), афективного (емоційна готовність до взаємодії) та поведінкового

(вміння адаптувати свою поведінку відповідно до культурного контексту) [239].

А. Фантіні розглядає крос-культурну компетентність як сукупність ставлення, навичок і знань, які дозволяють людині ефективно спілкуватися і взаємодіяти в крос-культурних ситуаціях. Він підкреслює важливість розвитку мовних навичок, культурного усвідомлення та здатності до рефлексії [191].

У. Гудикунст визначає важливість когнітивної гнучкості, здатності до емпатії і адаптивності в процесі міжкультурної взаємодії. Він розглядає крос-культурну компетентність як важливий елемент у процесі адаптації до іншої культури, який допомагає зменшити міжкультурні непорозуміння та конфлікти [196].

У наукових напрацюваннях крос-культурну компетентність визначають також як процес, взаємодію трьох складових, які забезпечують культурну обізнаність, культурну чутливість та культурну спритність. Коли люди отримують знання про інші культури, вони розуміють, як змінити свою поведінку, щоб краще відповідати очікуванням нового середовища. Культурна чутливість включає такі цінності та установки, як відкритість, незасудження та соціальна релаксація, які дозволяють зрозуміти цінність різних культур і стати більш чутливими до вербальних і невербальних сигналів людей з інших культур. Культурна спритність розглядається як знання про припустимі й неприпустимі дії, які забезпечуть ефективне спілкуватися, не ображаючи жодної сторони [238].

Культурну компетентність визначають як набір узгоджених форм поведінки, ставлення та політики, які поєднуються в системі чи організації і дозволяють цій системі чи організації ефективно працювати в міжкультурній ситуації [208].

У процесі формування крос-культурної компетентності відбувається вивчення, усвідомлення та використання певних поведінкових закономірностей, властивих представникам різних націй та соціальних верств

населення, що дає змогу уникати ситуацій, в яких можливі непорозуміння або конфлікт культур [158].

Саме феномен наявності культурних відмінностей є об'єктивною основою для виокремлення крос-культурної компетентності в окремий вид, а подолання таких відмінностей є, відповідно, головною метою взаємодії представників різних культур.

Аналізуючи дослідження крос культурної компетентності, бачимо певні протиріччя і розбіжності.

Поняття «компетентність» і «компетенція», поширені в сучасних психологічних, педагогічних і лінгводидактичних працях, часто вживаються як синоніми, проте різні автори інтерпретують їх зміст по-різному. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи», а слово «компетентний» означено так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [69].

Н. Губа та М. Кандиба зазначають, що близьким за значенням до слова компетентність є поняття «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість». Автори вважають, що поняття «компетентність» є ширшим за поняття «компетенція» [28].

С. Бондар зазначає, що компетентність є здатністю особистості діяти і визначає компетентність як здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей [10].

При вивченні англійських джерел виникає проблема перекладу даних термінів, оскільки обидва вони перекладаються в різних словниках як competence або competency [137]. У наукових та науково-популярних джерелах ці два терміни інколи взаємозамінюються, але після аналізу визначень можна стверджувати, що слід перекладати competency як «компетенція», а competence

як «компетентність» [220; 230]. У професійній сфері компетенція (competency) означає здатність виконувати конкретне завдання, якої людина навчилася. Це поняття використовується як синонім для визначення професійних навичок. Наприклад, компетенція в програмуванні, обробці інформації, перекладі спеціальних текстів, написанні ділових листів тощо. Компетенція також може стосуватися поведінки, розумової та емоційної здатності діяти в різних ситуаціях.

Компетентність визначається як здатність загалом розуміти та виконувати завдання, що включає в себе навички, пов'язані з навчанням та усвідомленням. Вона також включає стандарти для вимірювання навичок або знань. Компетентність виникає на різних етапах розвитку особистості, коли вона дорослішає, дізнається щось нове, знайомиться з новими людьми та діє в новому середовищі. Це також включає розуміння основних обов'язків та вимог на кожному етапі професійного розвитку.

Розгляд понять «компетенція» та «компетентність» дозволяє дійти таких висновків: компетенція розуміється як заздалегідь визначена вимога до рівня знань і практичного досвіду в певній галузі, тоді як компетентність означає здатність застосовувати ці компетенції на практиці, що проявляється в результативній професійній діяльності та особистому ставленні до неї й її результатів.

Компетентність – це поєднання знань, умінь, навичок, досвіду та індивідуальних якостей особистості, що визначають її мотивацію, здатність і налаштованість на ефективне вирішення практичних завдань у реальних життєвих обставинах, з усвідомленням важливості як самої діяльності, так і її результатів [59].

У сучасних умовах актуалізується потреба чіткого розмежування понять, що описують різні аспекти формування крос-культурної компетентності та її комунікативних підґрунтів. У наукових джерелах часто ототожнюються поняття «міжкультурний», «мультикультурний», «полікультурний» і «крос-культурний», що зумовлює невизначеність і ускладнює теоретичне

обґрунтування процесу формування крос-культурної компетентності та розробку відповідних педагогічних стратегій і технологій.

З огляду на це, уточнення теоретичних засад формування крос-культурної компетентності є необхідністю вдосконалення теоретико-методичних підходів до її формування на основі міжкультурної та крос-культурної комунікації, що має практичне значення для підготовки фахівців у сфері освіти, міжнародного бізнесу та дипломатії.

У сучасних дослідженнях підкреслюється принципова відмінність між міжкультурним і крос-культурним підходами. Крос-культурні дослідження спрямовані на порівняльний аналіз культур за визначеними параметрами, тоді як міжкультурні орієнтовані на вивчення безпосередньої взаємодії між їх представниками [24]. Аналіз генези поняття «крос-культурний», здійснений А. Солодкою, засвідчує, що на рівні комунікативних процесів ці поняття можуть збігатися, однак у професійній підготовці вони виконують різні функції [105].

У термінологічних/понятійних джерелах (Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary) крос-культурна комунікація визначається як обмін інформацією між представниками різних культур з акцентом на аналіз відмінностей і бар'єрів, тоді як міжкультурна комунікація орієнтована на досягнення взаєморозуміння [181; 221]. Ф. Бацевич обґрунтовує доцільність їх розмежування і наголошує на аналітичному характері крос-культурного підходу [4].

Водночас у науковому дискурсі потребує уточнення співвідношення понять «мультикультурний» і «полікультурний», які часто вживаються як синонімічні. Попри це, дослідники доводять наявність між ними суттєвих змістових відмінностей, що безпосередньо впливають на формування відповідних типів компетентності. Ключова різниця полягає у характері взаємодії культурних груп і рівні сформованості здатності особистості діяти в умовах культурного різноманіття.

Мультикультуралізм передбачає співіснування різних етнічних, расових або релігійних спільнот у межах одного соціального простору без обов'язкової глибокої інтеграції між ними. За спостереженнями І. Ковалинської, у таких умовах взаємодія між представниками різних етносів залишається обмеженою, а в освітньому середовищі навчальні процеси нерідко організовуються у відокремлених форматах, що зумовлює лише поверхневе ознайомлення з культурами інших груп [42]. Формується переважно фрагментарна мультикультурна компетентність, зорієнтована на знання про культурні відмінності без розвитку умінь глибокої взаємодії. Зазначене може сприяти соціальній сегрегації та ускладнювати розвиток крос-культурної компетентності.

Натомість полікультуралізм ґрунтується на ідеї активної взаємодії, взаємовпливу та обміну культурним досвідом. Полікультурна освіта передбачає навчання у змішаних групах, у межах яких студенти набувають досвіду співпраці, рефлексії культурних відмінностей і усвідомлення спільних смислів, що є важливими структурними компонентами крос-культурної компетентності [232]. Полікультуралізм акцентує на взаємопов'язаності культур та їх взаємодоповнюваності без вимоги асиміляції, що сприяє зниженню рівня стереотипізації, подоланню психологічних бар'єрів і формуванню відкритості до культурного різноманіття.

Розмежування мультикультуралізму і полікультуралізму як моделей міжгрупової взаємодії представлено у працях Л. Розенталя і Ш. Леві [232]. Теоретичні підходи Т. Холла і Г. Трейгера, які розглядають культуру як систему комунікації, становлять важливе підґрунтя для аналізу крос-культурних процесів [199; 225].

Узагальнення наукових підходів дозволяє визначити відмінності між відповідними видами компетентностей. Мультикультурна компетентність передбачає визнання культурного різноманіття та знання про нього, спрямована на ефективну взаємодію та досягнення взаєморозуміння. Крос-культурна компетентність орієнтована на порівняльний аналіз культур і

подолання глибоких комунікативних бар'єрів у взаємодії представників культур із суттєвими відмінностями.

Отже, мультикультурний підхід акцентує увагу на різноманітті, міжкультурний на взаємодії, а крос-культурний на порівнянні та аналізі культурних відмінностей. Саме крос-культурна компетентність забезпечує здатність ефективно діяти в умовах суттєвих культурних розбіжностей і є особливо значущою в глобалізованому суспільстві [150; 193]. Порівняльні характеристики різних типів культурних компетентностей наведено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз міжкультурної, мультикультурної та крос-культурної компетентностей

Міжкультурна компетентність	Мультикультурна компетентність	Крос-культурна компетентність
Характеризується здатністю особистості до ефективної взаємодії з представниками інших культур	Відображає готовність особистості функціонувати в умовах культурно різноманітного соціального середовища	Характеризується здатністю аналізувати, порівнювати та враховувати суттєві відмінності між культурами
Орієнтована на досягнення взаєморозуміння та подолання культурних відмінностей у процесі взаємодії	Орієнтована на визнання, прийняття та збереження культурної різноманітності	Орієнтована на усвідомлення глибоких ціннісних, соціальних і поведінкових відмінностей між культурами
Передбачає володіння знаннями про культурні відмінності та вміння адаптувати поведінку і стиль спілкування	Ґрунтується на толерантності, повазі до різних культурних ідентичностей та принципах інклюзивності	Передбачає наявність аналітичних умінь і знань, необхідних для прогнозування можливих культурних бар'єрів
Визначає рівень професійної підготовленості фахівця до міжнародної та міжкультурної діяльності	Визначає здатність особистості жити й працювати в багатокультурному суспільстві	Визначає рівень підготовленості фахівця до професійної діяльності в умовах значних культурних відмінностей

У контексті підготовки фахівців з міжнародних відносин пріоритетного значення набуває саме крос-культурна компетентність як інтегративна характеристика особистості, що поєднує знання про культурні системи, вміння аналізувати й прогнозувати культурні відмінності та готовність до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Сучасні трансформації

європейського соціокультурного простору, зумовлені глобалізацією, міграційними процесами та інтенсифікацією міжетнічної взаємодії, зумовлюють підвищені вимоги до сформованості саме цього виду компетентності у майбутніх фахівців [130; 241]. Це визначає крос-культурну компетентність як ключову умову їхньої ефективної професійної діяльності.

У наукових джерелах крос-культурна компетентність концептуалізується на основі досліджень крос-культурної комунікації як здатність особистості адекватно розуміти й інтерпретувати поведінку представників інших культур з урахуванням відмінностей у системах цінностей, символічних кодах, стереотипах мислення та соціальних нормах [24; 245]. Вона формується в умовах полікультурного середовища, де взаємодіють представники різних лінгвокультурних спільнот [11], і передбачає розвиток толерантності, рефлексивності, емпатії та аналітичного мислення як необхідних складників професійної підготовки [100; 146].

Витоки наукового осмислення крос-культурної проблематики пов'язані з працями Е. Холла, який увів у науковий обіг поняття «крос-культурний» і обґрунтував необхідність цілеспрямованого навчання взаємодії з представниками інших культур [199]. Це стало підґрунтям для розуміння крос-культурної компетентності як результату системної освітньої підготовки. Подальший розвиток цієї ідеї у міждисциплінарних дослідженнях (антропологія, лінгвістика, психологія, філософія) дозволив трактувати крос-культурну компетентність як інтегральну здатність ефективно діяти в умовах культурного перетину як у безпосередній взаємодії, так і в опосередкованих формах професійної діяльності [204].

Таким чином, крос-культурна компетентність виступає не лише складником професійної підготовки, а її системоутворювальним результатом, що забезпечує здатність майбутніх фахівців з міжнародних відносин до ефективної взаємодії в умовах глибоких культурних відмінностей. Її інтегративний характер зумовлює необхідність подальшого структурного аналізу та виокремлення основних змістових аспектів.

У наукових джерелах крос-культурну компетентність розглядають як багатовимірне утворення, у межах якого виокремлюють лінгвістичний, етичний, соціально-комунікативний, психологічний та професійно-прикладний аспекти.

Лінгвістичний аспект крос-культурної компетентності стосується оволодіння особливостями мовного коду різних народів. Він охоплює усвідомлення смислових відмінностей у лексиці, аналіз типових мовленнєвих ситуацій у різних культурах та розуміння характерних моделей мовної взаємодії. Незнання культурно обумовлених норм мовного вживання може спричинити неправильне тлумачення висловлювань, викликати збентеження або комунікативний збій.

Цей аспект крос-культурної компетентності стосується здатності ефективно використовувати мову в контексті міжкультурної комунікації, враховуючи мовні відмінності, особливості вираження, інтерпретації та сприйняття інформації у різних культурах. Це не лише володіння мовними навичками, а й здатність розуміти культурні контексти, які впливають на спосіб спілкування та мовні норми в різних культурних групах.

У цьому аспекті важливо враховувати різні мовні системи та їхній вплив на взаєморозуміння та розуміти, як контекст (формальний чи неформальний, соціальний чи професійний) змінює спосіб використання мови [134; 136].

Лінгвістична компетентність у крос-культурній комунікації дозволяє адаптувати мову і способи вираження так, щоб забезпечити ефективне та коректне спілкування, зважаючи на культурні особливості учасників взаємодії [229].

Етичний аспект зосереджується на усвідомленні різниці в етичних нормах, характерних для різних народів і країн. Це стосується, зокрема, моральних уявлень, правил поведінки, особливостей спілкування між людьми, мовленнєвого етикету тощо. Невербальне спілкування також відіграє значну роль у передаванні інформації, тому важливо враховувати специфіку жестів, міміки та мови тіла, адже їх етичне значення може суттєво відрізнятись

залежно від культурного контексту. Етичний аспект крос-культурної компетентності є ключовим у забезпеченні ефективного та шанобливого спілкування між представниками різних культур.

Науковці визначають цей аспект як здатність діяти відповідно до моральних принципів у міжкультурному спілкуванні, забезпечуючи повагу до цінностей, традицій, звичаїв і прав представників інших культур, а також уникнення стереотипів, упереджень і дискримінації. Він включає прийняття того факту, що кожна культура має власні цінності й норми, які слід поважати, навіть якщо вони відрізняються від особистих переконань; здатність зрозуміти точку зору іншої культури та уникати осуду; усвідомлення впливу своїх дій та слів на інших і дотримання принципів справедливості та толерантності та утримання від нав'язування власних культурних цінностей іншим [171; 184; 201; 243].

До соціально-комунікативного аспекту відносять прийняті суспільством норми і правила спілкування, налагодження і підтримання контактів; певні моделі, яких дотримуються у звертаннях, манерах, дистанції між співрозмовниками; стилі комунікативної поведінки, особливостей манери спілкування залежно від конкретної ситуації та соціального середовища співрозмовників.

Соціально-комунікативний аспект визначається як система навичок, стратегій і знань, які дозволяють людям успішно спілкуватися та взаємодіяти з представниками інших культур, враховуючи різницю в мовах, традиціях, етикеті та соціальних нормах [199; 201; 235; 244].

Психологічний аспект передбачає вивчення психологічних реакцій людей в умовах спілкування з представниками інших культур та розробку стратегій спілкування, дотримання яких зменшує дискомфорт перебування в іншокультурному середовищі і допомагає уникнути неадекватної для певного іншокультурного середовища поведінки. Психологічний аспект крос-культурної компетентності відносять до здатності індивіда ефективно взаємодіяти з людьми з різних культур, враховуючи їхні психологічні

особливості, цінності та установки. Цей аспект включає в себе як усвідомлення відмінностей у поведінці, так і здатність адаптувати свої реакції, щоб уникнути культурних непорозумінь [185].

Психологічний аспект тісно пов'язаний з лінгвістичним, особливо коли йдеться про комунікативні стилі чи професійно зумовлені ситуації корс-культурної взаємодії.

Важливість формування у студентів закладів вищої освіти, особливо спеціальностей, пов'язаних із міжнародними відносинами, обізнаності та практичних навичок міжкультурного спілкування є нагальною потребою сучасної професійної підготовки. Це розглядається як необхідна умова професійної компетентності фахівців і важливий результат вивчення іноземних мов.

Формування здатності до ефективної корс-культурної комунікації передбачає розвиток умінь встановлювати контакт із представниками інших культур, налагоджувати співпрацю, здійснювати рефлексію власних комунікативних дій та аналізувати ефективність обраних стратегій взаємодії. Такі уміння сприяють набуттю практичного досвіду міжкультурної взаємодії та формуванню готовності до професійної діяльності у багатокультурному середовищі.

З огляду на це пошук та апробація ефективного педагогічного інструментарію зниження комунікативної тривожності студентів під час міжкультурного спілкування, зокрема пов'язаної з використанням іншомовного словникового запасу, постає актуальним завданням сучасної освітньої практики [117; 125].

До професійно-прикладного аспекту відносимо застосування професійних та спеціальних знань, умінь, навичок для ефективного функціонування в корс-культурному середовищі. Професійно-прикладний аспект корскультурної компетентності визначається як здатність застосовувати знання і навички, пов'язані з розумінням, адаптацією та ефективною взаємодією з людьми з різних культур у професійних ситуаціях. Це передбачає

уміння налагоджувати комунікацію, вести переговори. Уміння вести письмове спілкування є ключовим. Дотримання лаконізму та чіткості у діловому листуванні допомагають уникати непорозумінь, забезпечуючи ефективний обмін інформацією між представниками різних культур. Оскільки міжнародні партнери можуть мати різний рівень знань про країну, її цінності та традиції, важливо не покладатися на спільні знання, а писати так, щоб текст був зрозумілим навіть без попереднього контексту. Майбутні дипломати й експерти з міжнародних відносин повинні вміти формулювати думки ясно, без зайвої складності, використовуючи прості слова й пояснюючи важливі терміни, щоб їхні послання були точними та доступними для іноземних партнерів [248]. Важливим є вміння управляти командами, працювати в мультикультурних середовищах, а також ухвалювати рішення, враховуючи культурні особливості колег, клієнтів або партнерів. Професійно-прикладний аспект також включає адаптацію стилю управління, стратегії комунікації та методи роботи в залежності від культурних контекстів, що є необхідними для успіху в глобалізованому світі, а саме: здатність ефективно спілкуватися з людьми з різних культур; уміння адаптувати стиль управління або методи роботи залежно від культурних особливостей; здатність враховувати культурні різниці при ухваленні рішень, налагодженні партнерських відносин чи організації робочого процесу та здатність працювати з командами, що складаються з представників різних культур, забезпечуючи продуктивність і гармонію в колективі [185; 200; 239].

На практиці вищезазначені аспекти перетинаються, взаємодоповнюються та інтегруються, що відображає суть крос-культурної компетентності і дозволяє визначити крос-культурну компетентність бакалаврів з міжнародних відносин – інтегративна професійно-особистісна характеристика, що охоплює систему цінностей, знань, комунікативних умінь, моделей поведінки та здатність до ефективної професійної взаємодії в полікультурному середовищі, що проявляється через взаємопов'язані лінгвістичний, етичний, соціально-комунікативний, психологічний та професійно-прикладний аспекти;

передбачає сформованість особистісних і професійних якостей, необхідних для конструктивної міжкультурної взаємодії. Зазначені аспекти відображають специфіку її реалізації у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Лінгвістичний аспект передбачає володіння іноземними мовами з урахуванням прагматичних, соціокультурних і дискурсивних особливостей мовлення, що забезпечує адекватність інтерпретації та продукування висловлювань у міжкультурній взаємодії. Етичний аспект охоплює дотримання норм міжкультурної етики, повагу до культурної різноманітності, усвідомлення ціннісних відмінностей і здатність діяти відповідно до принципів толерантності та недискримінації. Соціально-комунікативний аспект забезпечує здатність встановлювати, підтримувати й регулювати професійну взаємодію з представниками різних культур з урахуванням норм і правил комунікативної поведінки. Психологічний аспект передбачає розвиток емпатії, рефлексивності, стресостійкості та готовності до подолання культурного шоку. Професійно-прикладний аспект реалізується у здатності застосовувати аналітичні, комунікативні та управлінські стратегії у сфері міжнародних відносин, зокрема у переговорах, медіації, публічній дипломатії та міжкультурному менеджменті.

Крос-культурна компетентність забезпечує здатність майбутніх фахівців здійснювати ефективну міжкультурну взаємодію, аналізувати культурну дивергенцію, прогнозувати потенційні комунікативні бар'єри та добирати адекватні стратегії поведінки відповідно до специфіки конкретного культурного контексту. Вона передбачає сформованість умінь запобігати міжкультурним непорозумінням, коригувати комунікативні дії та досягати професійних цілей у багатокультурному середовищі.

Таким чином, у межах цього дослідження крос-культурна компетентність розглядається як системна здатність, що реалізується у конкретних професійних діях і рішеннях. Водночас її внутрішня структура конкретизується через відповідні компоненти, що буде розглянуто далі.

1.3. Формування крос-культурної компетентності в практиці професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин

Актуалізуємо питання підготовки фахівців сфери міжнародних відносин, спроможних високопрофесійно впоратись з викликами сьогодення. Згідно з Постановою КМУ «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04.2015 № 266 [82], здійснюється підготовка за спеціальністю 291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії.

За інформацією порталу osvita.ua, в Україні налічується 90 закладів вищої освіти, які пропонують освітні програми з міжнародних відносин. Ці ЗВО, що належать до державної та недержавної форм власності і мають різні рівні акредитації, здійснюють підготовку фахівців за різними напрямками, зокрема: міжнародні відносини, дипломатична служба, міжнародне право, міжнародні економічні відносини, міжнародна інформація, міжнародний бізнес, країнознавство тощо [50].

Серед провідних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку бакалаврів у галузі міжнародних відносин, виокремлюємо Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київський авіаційний університет, Київський національний університет культури і мистецтв, Національний університет «Кієво-Могилянська академія», Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, Львівський національний університет імені Івана Франка, Хмельницький національний університет, Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка та Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна [33].

Професійну підготовку фахівців у галузі міжнародних відносин в Україні здійснюють факультети, інститути та освітньо-наукові підрозділи

міжнародних відносин, що функціонують у структурі зазначених закладів вищої освіти та забезпечують формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей бакалаврів відповідно до вимог стандарту вищої освіти.

З метою визначення місця та ролі крос-культурної компетентності у професійній підготовці бакалаврів з міжнародних відносин здійснено порівняльний аналіз освітньо-професійних програм «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», що реалізуються у Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка та Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна. Аналіз охоплював структуру освітніх програм, обсяг обов'язкових і вибіркового компонентів, перелік фахових дисциплін, результати навчання, систему загальних та спеціальних компетентностей.

Загальний обсяг підготовки бакалаврів у всіх досліджуваних закладах становить 240 кредитів ЄКТС, що відповідає державному стандарту вищої освіти. Водночас спостерігаються відмінності у внутрішній структурі освітніх програм та акцентах на формуванні крос-культурної складової професійної підготовки. У Національному університеті біоресурсів і природокористування України значна частка освітніх компонент спрямована на поєднання міжнародно-правової, економічної та комунікативної підготовки, зокрема через дисципліни «Міжнародні відносини та світова політика», «Міжнародне публічне право», «Дипломатична та консульська служба», «Міжнародна інформація та комунікації», «Іноземна мова професійного спрямування», що створює підґрунтя для формування міжкультурної взаємодії у професійному контексті.

У Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка крос-культурна складова більшою мірою інтегрована через психолого-педагогічні та комунікативні дисципліни, зокрема «Психологія міжкультурної взаємодії», «Іноземна мова», «Комунікативні стратегії у

міжнародній діяльності», що посилює акцент на особистісно-комунікативному вимірі професійної підготовки та розвитку міжкультурної чутливості.

У Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна освітня програма характеризується більш вираженою аналітично-міжнародницькою спрямованістю, де крос-культурний компонент інтегрується переважно опосередковано через дисципліни «Міжнародні відносини та світова політика», «Регіональні студії», «Міжнародні організації», «Іноземна мова професійного спрямування», а також через блоки дисциплін за вибором, що дозволяє здобувачам формувати індивідуальну освітню траєкторію.

Порівняльний аналіз засвідчив, що в усіх трьох закладах вищої освіти крос-культурна компетентність не виокремлюється як самостійний освітній результат, а формується переважно інтегровано через мовну підготовку, міжнародно-правові та комунікативні дисципліни. Водночас рівень її системного цілеспрямованого формування є різним: найбільш структуровано вона представлена в програмах, де поєднуються мовна, комунікативна та професійно-орієнтована підготовка, тоді як в окремих ОПП її розвиток має фрагментарний характер.

Отримані результати дозволили констатувати, що існує потреба у більш чіткому структурному закріпленні крос-культурної компетентності в освітньо-професійних програмах спеціальності 291, зокрема через посилення міждисциплінарної інтеграції, розширення практико-орієнтованих компонентів та цілеспрямоване використання інтерактивних і контекстних освітніх технологій, що забезпечують моделювання реальних ситуацій міжнародної та міжкультурної взаємодії.

Забезпечення педагогічних умов формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин здійснюється, зокрема, через зміст професійної підготовки відповідно до державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Цей стандарт було затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04 серпня 2020

року № 1002. Перед його затвердженням документ пройшов погодження з Федерацією роботодавців України, обговорення на засіданні підкомісії зі спеціальності 291 Науково-методичної комісії № 5 з соціальних наук та журналістики Науково-методичної ради МОН України (протокол № 9 від 21 лютого 2020 р.), а також був погоджений Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (протокол № 14 від 23 липня 2020 р.) [106].

У цьому стандарті визначено інтегральну компетентність бакалаврів з міжнародних відносин як здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов і передбачають застосування теорій і методів суспільних наук.

Ключові результати навчання, які забезпечують формування крос-культурної компетентності, зокрема передбачають: знання природи та механізмів міжнародних комунікацій (РН05); знання характеру взаємодій між країнами та регіонами на різних рівнях (РН06); вільне володіння державною та іноземними мовами на професійному рівні (РН10); навички професійного перекладу у сфері міжнародних відносин (РН12); уміння вести фахову дискусію з міжнародної тематики з повагою до опонентів (РН13); здатність відстоювати національні інтереси України у міжнародній діяльності (РН16); та самостійно визначати освітні цілі й шукати ресурси для їх досягнення (РН17) [106].

Окрім результатів навчання, зазначений стандарт передбачає формування загальних компетентностей (ЗК), які безпосередньо чи опосередковано сприяють розвитку крос-культурної компетентності. Серед них особливе значення мають здатність працювати в міжнародному контексті (ЗК5), що передбачає уміння координувати діяльність у мультикультурному середовищі, враховувати соціокультурні особливості партнерів та адаптуватися до різних культурних норм; здатність генерувати нові ідеї та пропонувати інноваційні рішення (ЗК6), що забезпечує ефективне вирішення

професійних і міжкультурних завдань; комунікативні навички державною (ЗК10) та іноземними мовами (ЗК11), які є основою продуктивної міжкультурної взаємодії та обміну інформацією; уміння здійснювати пошук, відбір і критичний аналіз інформації з різних джерел (ЗК12), що формує аналітичне мислення, здатність робити аргументовані висновки та адекватно оцінювати культурні контексти; а також здатність бути критичним і самокритичним (ЗК13), що допомагає усвідомлювати власні культурні упередження, коригувати поведінку та вдосконалювати стратегії комунікації.

До спеціальних компетентностей (СК), які безпосередньо забезпечують крос-культурну взаємодію, належать здатність аналізувати міжнародні процеси у культурному контексті (СК2), що дозволяє оцінювати вплив культурних чинників на політичні, економічні та соціальні явища; уміння застосовувати дипломатичний протокол та етикет (СК6), що забезпечує професійну коректність у міжкультурних контактах; усвідомлення національних інтересів України (СК8), що сприяє виваженості та компетентності під час міжнародних переговорів; навички аналізу міжнародних суспільних комунікацій (СК10), які дозволяють оцінювати інформаційні потоки та культурні тенденції; а також здатність здійснювати комунікаційну та аналітичну діяльність українською та іноземними мовами (СК12), що є ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин [106].

Формування загальних і спеціальних компетентностей створює методологічну і практичну основу для розвитку крос-культурної компетентності бакалаврів. Зокрема, ЗК забезпечують базові навички адаптації та аналітичного мислення, необхідні для міжкультурної взаємодії, тоді як СК формують професійні й предметні уміння, які безпосередньо реалізуються у практичній діяльності у міжнародному контексті. Синтез ЗК і СК сприяє формуванню комплексної готовності до ефективної комунікації, аналізу та прийняття рішень у полікультурному середовищі, що є ключовим показником професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Чинний державний стандарт вищої освіти закладає концептуальні та практичні засади формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин через інтеграцію відповідного змісту, результатів навчання і компетентностей у структуру професійної підготовки.

Крос-культурна компетентність формується під час вивчення дисциплін обов'язкового і вибіркового блоків освітніх програм спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», акредитованої у ЗВО України.

Водночас для з'ясування, наскільки системно та цілеспрямовано крос-культурна складова інтегрована у професійну підготовку бакалаврів з міжнародних відносин, доцільно звернутися до аналізу змісту та структури відповідних освітньо-професійних програм. Порівняльний аналіз спеціальних (фахових) компетентностей досліджуваних ОПП дає підстави стверджувати, що крос-культурний компонент у всіх програмах реалізується переважно через здатність аналізувати міжнародні процеси з урахуванням соціокультурних чинників, готовність до професійної діяльності в багатокультурному середовищі та вміння застосовувати знання про культурні особливості регіонів світу у практиці міжнародних відносин.

Разом із тим, відсутність чітко сформульованої крос-культурної компетентності як окремого результату навчання зумовлює фрагментарність її формування та залежність від змістового наповнення окремих дисциплін і освітніх практик.

Результати порівняльного аналізу свідчать, що в освітньо-професійних програмах спеціальності 291 крос-культурний компонент визнається важливим елементом професійної підготовки, однак переважно інтегрується в межах спеціальних компетентностей без цілісного концептуального осмислення. Це обґрунтовує доцільність цілеспрямованого виокремлення крос-культурної компетентності як інтегративного результату професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин і визначення педагогічних умов її системного формування. Змістові характеристики освітньо-професійної

програми Національного університету біоресурсів і природокористування України подано в додатку А.

Не викликає сумнівів, що однією з ключових складових професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин є сформованість крос-культурної компетентності, яка забезпечує готовність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття. Для бакалаврів спеціальності 291 ця компетентність набуває системного характеру, оскільки охоплює не лише знання про культурні відмінності, а й здатність фахово орієнтуватися у багатокультурному середовищі, враховувати ціннісні, світоглядні та соціокультурні особливості партнерів з інших країн. У цьому контексті формування крос-культурної компетентності стає таким самим обов'язковим компонентом професійної підготовки, як фундаментальна загальна освіта, володіння інформаційними технологіями чи знання іноземних мов.

Логічним продовженням зазначеного є звернення до ширшого суспільно-освітнього контексту. Україна послідовно інтегрується у світовий освітній простір, у якому полікультурність виступає не лише соціальною реальністю, а й важливим орієнтиром державної освітньої політики. У таких умовах система вищої освіти покликана забезпечити підготовку фахівців, здатних діяти в полікультурному середовищі, що зумовлює актуальність цілеспрямованого формування крос-культурної компетентності у бакалаврів з міжнародних відносин.

Одним з ключових принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, виокремлює принцип «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [81].

Як зазначає Н. Якса, формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців відбувається у соціокультурному середовищі, через

виховання та освітню практику, що сприяє розвитку нового мислення, духовних цінностей та здатності до міжкультурної взаємодії [155].

Крос-культурна складова професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин забезпечує формування освіти на засадах полікультурності, що дає змогу залучатися до світової культурної спадщини, усвідомлювати значущість глобального культурного простору та водночас розвивати національну самосвідомість. Такий підхід створює передумови для ефективної професійної діяльності бакалаврів спеціальності 291 у ситуаціях взаємодії з представниками різних культур, з урахуванням їхніх ціннісних, світоглядних і соціокультурних особливостей.

Принцип полікультурності є важливим чинником сучасного соціокультурного розвитку, оскільки сприяє взаєморозумінню, повазі до культурного різноманіття та інтеграції різних етнічних і культурних груп у спільний соціальний простір. Він ґрунтується на визнанні багатства культурної різноманітності як ресурсу суспільного розвитку як на національному, так і на міжнародному рівні. У соціально-політичному вимірі полікультурність передбачає визнання рівності культур і створення рівних можливостей для розвитку різних культурних спільнот.

Водночас полікультурність не обмежується ідеєю мирного співіснування культур, а передбачає активне визнання цінності кожної з них. Це охоплює не лише етнічні, мовні, релігійні чи соціальні відмінності, а й усвідомлення впливу культурних чинників на психологічні процеси та поведінку особистості. Полікультурне суспільство орієнтоване на забезпечення рівних прав і можливостей для представників усіх культур, створення умов для міжкультурного діалогу, збереження культурної ідентичності та формування толерантності як засобу запобігання конфліктам, зумовленим культурними відмінностями.

При цьому полікультурність не означає ізоляції культур, а, навпаки, сприяє виробленню спільних норм і цінностей, що забезпечують співіснування та співпрацю культурних груп на засадах взаємної поваги і взаємозбагачення

[45]. Саме тому реалізація принципу полікультурності набуває особливої ваги у сфері міжнародних відносин, де міжкультурна взаємодія є органічною складовою дипломатичної діяльності та міжнародного співробітництва.

Освіта майбутніх фахівців з міжнародних відносин в умовах європейської інтеграції та глобалізації має відображати специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності й забезпечувати комплексну, всебічну та цілісну підготовку. У цьому контексті актуалізується необхідність чіткого визначення професійних вимог до бакалаврів спеціальності 291. Як зазначають А. Єна та М. Петренко, професіограма є інструментом узагальнення вимог до фахівця та дозволяє адаптувати систему професійної підготовки до актуальних потреб ринку праці [74; 78].

Професіограма є важливим інструментом для аналізу змісту професійної діяльності та формування обґрунтованих вимог до фахівця певного профілю. Вона слугує своєрідною моделлю, яка відображає не лише функціональні обов'язки, а й знання, навички, особисті якості, необхідні для успішного виконання професійних завдань. З практичної точки зору, професіограми дозволяють адаптувати систему професійної освіти до вимог сучасного ринку праці, а також забезпечити цілеспрямовану підготовку майбутніх фахівців. У контексті формування крос-культурної компетентності, професіограма може виступати підґрунтям для визначення методів, форм і змісту навчання, що відповідають викликам полікультурного середовища.

Згідно зі Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 29 «Міжнародні відносини» та спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 4 серпня 2020 року № 1002, випускники, які здобули освітній ступінь бакалавра за цією спеціальністю, мають широкий спектр можливостей для подальшого працевлаштування.

Професійна діяльність може здійснюватися на таких посадах: дипломатичний кур'єр, дипломатичний агент, аташе, віце-консул, секретар

адміністративних органів, секретар дипломатичного агентства, аналітик консолідованої інформації, політолог-міжнародник, консультант із суспільно-політичних питань (у партіях або громадських організаціях), помічник керівника підприємства (установи, організації), а також референт.

Місця потенційного працевлаштування охоплюють широкий спектр установ і організацій. Серед них – посольства, представництва міжнародних організацій, міністерства та відомства України, а також структурні підрозділи органів державної влади. Крім того, випускники можуть працювати у вітчизняних та іноземних компаніях, їхніх представництвах, а також у комерційних структурах, що функціонують у сфері зовнішньополітичної діяльності. Серед інших можливих місць роботи – аналітичні центри, засоби масової інформації, а також громадські організації, що спеціалізуються на питаннях міжнародних відносин та зовнішньої політики [67]. Важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин є формування комплексу професійних функцій, які вони мають опанувати в процесі навчання та практичної діяльності. На думку В. Третька, до основних функціональних напрямів такої діяльності належать: аналітично-дослідницький (опрацювання та систематизація науково-технічної інформації), проєктувальний (створення систем і розроблення супровідної документації), організаційний (оптимізація структурної взаємодії елементів системи для підвищення ефективності роботи), управлінський (досягнення цілей і забезпечення стабільного функціонування систем завдяки налагодженому інформаційному обміну), технологічний (реалізація фахових завдань згідно з установленими алгоритмами), рефлексивний (контроль і самоконтроль професійної діяльності), прогностичний (уміння прогнозувати результати діяльності) та технічний (виконання практико-орієнтованих і технічних завдань у межах професійної компетенції) [115].

Цьому питанню приділяли увагу в своїх працях такі науковці як О. Мельник та О. Романов окреслюють основні принципи міжнародної дипломатії, роль дипломатичних представництв, а також комунікативні

стратегії та переговорні техніки, що є важливими для дипломатичної роботи [63]; О. Коваленко аналізує підходи до вирішення міжнародних конфліктів і ведення переговорів у міжкультурному контексті [41]; В. Козак зосереджує увагу на розгляді культурних відмінностей і їх впливу на комунікацію та переговорний процес [57]. А. Соколова, Н. Білоцерковець, О. Туренко окреслюють професійні навички дипломатів, необхідні для адаптації до різних культурних і політичних контекстів, стратегічного планування і вирішення глобальних проблем [7; 104; 116].

Аналіз сучасних досліджень у галузі міжнародних відносин дозволяє сформулювати ключові компетентності, якими має володіти майбутній фахівець цієї сфери. Зокрема, професійна підготовка має забезпечити здатність ефективно використовувати різноманітні форми й моделі комунікативної взаємодії відповідно до характерних ситуацій професійної діяльності. Фахівці мають вміти формулювати та впроваджувати доцільні мовні і комунікативні стратегії, адаптовані до конкретних обставин.

Необхідною є також здатність інтегрувати набуті знання в реальні практичні контексти, зокрема під час участі в переговорах, ділових зустрічах, презентаціях та в умовах професійної взаємодії. Фахівець повинен вміти вибудовувати алгоритми конструктивного розв'язання міжкультурних суперечностей і демонструвати повагу та толерантність до представників різних етнокультурних середовищ.

Крім того, важливо глибоке розуміння специфіки національних та глобальних систем цінностей, а також здатність здійснювати аналітичне осмислення проявів корпоративної культури в межах конкретного професійного середовища.

Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин передбачає розвиток високого рівня комунікативних умінь як однієї з ключових її складових. Зокрема, це включає вміння вести чіткий, логічно структурований діалог у форматі партнерської взаємодії під час переговорів, а

також здатність представляти власну точку зору на широкий спектр питань у міжкультурному контексті за допомогою усної презентації.

У процесі міжкультурної професійної взаємодії формування ККК також потребує розвитку навичок підтримки продуктивного діалогу між представниками різних культур, орієнтуючись на фахові питання міжнародного характеру. Для цього необхідне володіння широким арсеналом комунікативних стратегій, що забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію, сприяють адаптації до іншокультурного контексту та формують здатність до адекватної поведінки в глобальному професійному середовищі.

Таким чином, комунікативна компетентність не є самостійною метою, а інтегрованим елементом крос-культурної компетентності, що реалізує її практичну спрямованість у професійній діяльності фахівців з міжнародних відносин. Фахівець у сфері міжнародних відносин повинен уміти гнучко адаптувати власну комунікативну поведінку до конкретного формату спілкування, будь то дипломатичні переговори, публічний виступ чи бізнес-комунікація. Ключовою є здатність до формування стратегій взаємодії, заснованих на принципах співпраці, відкритості та взаємної поваги.

Важливо також мати глибоке розуміння загальнолюдських і національно-специфічних ціннісних систем, що дозволяє орієнтуватися в етичних, культурних і правових нормах міжнародного середовища. Крім того, необхідними є навички ефективною командної роботи, організація та управління міжнародними проектами, а також представлення інтересів організації у глобальному просторі [126].

Щодо психологічних характеристик майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин, важливим аспектом є формування нестандартного мислення, а також здатність до творчого і проблемного підходу в процесі вирішення складних завдань. Міжнародні відносини, як сфера професійної діяльності, вимагають високого рівня інтелектуальних здібностей, оскільки успіх у цій сфері значною мірою залежить від здатності фахівців швидко і

ефективно аналізувати ситуації, знаходити оптимальні рішення в умовах невизначеності та конфлікту.

Особливе значення для фахівця в міжнародних відносинах має кмітливість, а саме швидкість і точність розумових процесів, що дає змогу оперативно реагувати на непередбачувані ситуації, зокрема під час переговорів або при вирішенні складних міжнародних проблем. У таких випадках необхідно демонструвати неординарне мислення та здатність приймати нестандартні рішення.

Крім того, для успішної роботи в цій сфері важливим є розвиток пам'яті, зокрема візуальної, семантичної, моторної та образної. Це дозволяє фахівцям ефективно обробляти великі обсяги інформації, запам'ятовувати важливі деталі і застосовувати їх у практичній діяльності.

Ще однією важливою психологічною рисою є організованість. Ця характеристика виявляється в умінні планувати свою діяльність, бути пунктуальним та акуратним, раціонально використовувати час і ресурси. Вона дозволяє фахівцям забезпечити необхідну дисципліну та ефективність у виконанні професійних обов'язків.

Згідно з професійними вимогами, відповідальність є важливим показником професіоналізму. Це вміння свідомо і добровільно виконувати етичні та службові норми, досягати високих результатів у своїй діяльності, приймати правильні рішення в складних ситуаціях та відповідати за наслідки своїх дій [43; 111; 150].

Однією з ключових психологічних характеристик, необхідних для успішної професійної діяльності фахівця у сфері міжнародних відносин, є проникливість та уважність до психологічних особливостей співрозмовника. Це вимагає від фахівця знань основ психології, а також розуміння специфіки формування менталітету і когнітивних структур партнерів по переговорах з різних країн та культур. Наявність таких знань дозволяє аналізувати поведінку партнерів у крос-культурних взаємодіях та прогнозувати їхні можливі дії, що є

важливим для ефективного ведення переговорів та прийняття стратегічних рішень.

Важливою якістю фахівця є також наявність аналітичних здібностей. Це включає вміння диференціювати правдиву інформацію від хибної або маніпулятивної, визначати значущість інформації серед потоку даних, а також проводити інформаційно-аналітичну і дослідницьку роботу в умовах неповноти інформації. Здатність аналізувати та систематизувати інформацію є необхідною для прийняття обґрунтованих рішень і сприяє уникненню помилок у складних міжнародних ситуаціях.

Незважаючи на те, що професійна діяльність фахівців з міжнародних відносин часто не пов'язана з кризовими ситуаціями, вона передбачає значну кількість психологічних аспектів. Уміння приймати логічні та оптимальні рішення, які відповідають інтересам країни, є необхідним для ефективної роботи. Недооцінка психологічних і культурних особливостей партнерів може призвести до загострення політичних конфліктів і ускладнення дипломатичних відносин.

Окрім цього, фахівці у галузі міжнародних відносин повинні володіти високим рівнем стресостійкості, здатністю встановлювати та підтримувати довірчі ділові стосунки з міжнародними партнерами, працювати творчо, зберігаючи емоційну стійкість. Вони повинні вміти чітко і логічно формулювати свої думки, ставити завдання, робити висновки, а також здатні пояснювати складні питання в термінах, зрозумілих їхнім співрозмовникам, саме тому інтеграція крос-культурного компонента в навчальний процес закладів вищої освіти є нагальним і сприяє формуванню у майбутніх фахівців здатності до міжкультурної комунікації та адаптації до різноманітних культурних контекстів, що є необхідним для ефективної професійної діяльності в умовах глобалізації та мультикультурного середовища [109].

Узагальнимо: професійна підготовка фахівців з міжнародних відносин [39; 62; 148] охоплює різноманітні сфери міжнародного політичного, економічного, науково-технічного, інформаційного, правового та культурного

простору. Вона передбачає здобуття освіти, що поєднує фундаментальні та прикладні знання, сприяє професійному зростанню, саморозвитку, опануванню сучасних наукових досягнень, формуванню широкого світогляду, впровадженню освітніх інновацій і набуттю значного практичного досвіду [143]. Особлива увага приділяється розвитку нестандартного мислення та застосуванню проблемно-творчого підходу до вирішення професійних завдань [99].

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів спеціальності 291 «Міжнародні відносини» засвідчив, що професійна підготовка майбутніх фахівців цієї галузі має комплексний характер і спрямована на формування сукупності загальних, спеціальних та професійно значущих компетентностей. Важливе місце в структурі ОПП посідають дисципліни та модулі, орієнтовані на вивчення міжнародних процесів, іноземних мов, культурології, дипломатичного протоколу та міжнародної комунікації, що створює підґрунтя для розвитку крос-культурної компетентності.

Узагальнення вимог ОПП дозволило співвіднести їх із професіограмою фахівця з міжнародних відносин, яка відображає ключові напрями майбутньої професійної діяльності та визначає коло необхідних знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Професіограма бакалавра спеціальності 291 передбачає здатність до ефективної діяльності в умовах полікультурного середовища, що зумовлює потребу у сформованості крос-культурної компетентності як інтегративної професійної якості.

Встановлено, що до провідних професійно важливих якостей майбутніх фахівців з міжнародних відносин належать толерантність, емпатійність, відкритість до культурного різноманіття, гнучкість мислення, здатність до рефлексії та адаптації в іншокультурному контексті. Зазначені якості безпосередньо пов'язані з ефективністю крос-культурної взаємодії та визначають успішність професійної діяльності в міжнародному політичному, економічному й соціальному просторі.

Таким чином, результати аналізу ОПП, професіограми та професійно значущих якостей бакалаврів спеціальності 291 дають підстави стверджувати, що крос-культурна компетентність виступає системоутворювальним компонентом їхньої професійної підготовки. Це зумовлює необхідність її цілеспрямованого формування в освітньому процесі закладів вищої освіти на основі принципів полікультурності, компетентнісного підходу та орієнтації на реальні запити міжнародної професійної практики.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин, що дало змогу обґрунтувати її значущість у контексті сучасних глобалізаційних процесів. Встановлено, що професійна діяльність фахівців спеціальності 291 передбачає постійну взаємодію з представниками різних культурних, політичних і соціальних систем, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування крос-культурної компетентності як складової їхньої професійної підготовки.

З'ясовано, що крос-культурна компетентність виступає інтегративним утворенням, яке поєднує знання про культурні відмінності, уміння адаптуватися до іншокультурного середовища, навички ефективної взаємодії та особистісні якості, зокрема толерантність, емпатійність і гнучкість мислення. Вона забезпечує зниження культурних бар'єрів, підвищення ефективності професійної комунікації та результативність діяльності у сфері міжнародних відносин.

Аналіз освітньо-професійних програм і професіограми фахівця з міжнародних відносин засвідчив, що крос-культурна складова має бути системно інтегрована в процес професійної підготовки. Встановлено, що ефективне формування крос-культурної компетентності передбачає поєднання

теоретичної підготовки (вивчення іноземних мов, культурологічних і соціально-гуманітарних дисциплін).

Доведено, що полікультурна освіта є важливим педагогічним підґрунтям формування крос-культурної компетентності, оскільки сприяє розвитку толерантності, відкритості до культурного різноманіття та здатності до адаптації в умовах полікультурного середовища. Водночас виявлено низку проблем, серед яких недостатня інтеграція міжкультурного компонента в навчальні плани, обмежені можливості для міжкультурної практики та фрагментарний характер формування відповідних компетентностей.

Перспективними напрямками вдосконалення професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин визначено системне впровадження принципів полікультурності, оновлення освітньо-професійних програм з урахуванням крос-культурного компонента, а також використання інноваційних методів і форм навчання. Це створює передумови для розроблення та експериментальної перевірки педагогічних умов формування крос-культурної компетентності, що й зумовлює логіку подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

2.1. Методологічні підходи і принципи формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

Для успішного формування крос-культурної компетентності у майбутніх фахівців із міжнародних відносин необхідно виокремити методологічні підходи, на яких базується здійснюване дослідження.

За визначенням О. Олійника, методологічний підхід – це концептуальна стратегія, яка ґрунтується на основних положеннях відповідної теорії і задає послідовність і спрямованість наукового пізнання [71]. А. Яновська розглядає його як набір теоретичних принципів і методів, що визначають межі дослідження та впорядковують процес пізнання [156]. В. Кузьменко у підручнику «Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи» зазначає, що методологічний підхід є інструментом для обґрунтування вибору методів та формулювання наукових висновків, залежно від специфіки проблематики і об'єкта дослідження [52].

Питання методологічних підходів у педагогіці досліджували С. Готаренко, Н. Кудикіна, С. Сисоєва та інші. З урахування їхніх напрацювань методологічний підхід можна визначити як основу реалізації методологічного фундаменту наукового дослідження педагогічних явищ, що впливає на постановку мети та формування дослідницької стратегії. Він є методологічною орієнтацією, яка визначає кут зору, з якого розглядається об'єкт дослідження [20; 25; 51; 102].

Отже, під методологічним підходом будемо розуміти сукупність теоретичних основ і стратегій, які формують напрямок і структуру наукового дослідження та визначають концептуальну рамку, яка організовує процес

наукового пошуку, обґрунтовує інструменти збору і аналізу даних, а також спосіб інтерпретації отриманих результатів на основі обраної теоретичної бази. Він виступає основою цілеспрямованого управління процесом дослідження, враховуючи його цілі, об'єкт і предмет.

У наукових дослідженнях, зокрема у працях В. Баркасі, представлено широкий спектр методологічних підходів до організації освітнього процесу, серед яких системний, діяльнісний, комплексний, аксіологічний, оптимізаційний, контекстний, синергетичний, особистісний, технологічний і кваліметричний підходи [3]. Така варіативність зумовлює необхідність їх критичного аналізу та обґрунтованого відбору відповідно до мети і предмета дослідження.

У межах даного дослідження, з урахуванням специфіки формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, із зазначеного переліку виокремлено такі методологічні підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований та синергетичний. Такий вибір зумовлений тим, що системний підхід забезпечує цілісне бачення процесу формування компетентності як взаємопов'язаної педагогічної системи; діяльнісний – орієнтує на активну навчально-професійну діяльність здобувачів освіти; аксіологічний – відображає ціннісно-сміслові орієнтири міжкультурної взаємодії; особистісно орієнтований забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів; синергетичний – характеризує нелінійний, самоорганізований характер розвитку досліджуваної компетентності [251].

У процесі уточнення методологічної основи дослідження здійснено авторське доповнення та адаптацію окремих підходів. Зокрема, компетентнісний підхід додано автором як ключовий для сучасної освітньої парадигми, оскільки він забезпечує спрямованість освітнього процесу на результат, сформовану крос-культурну компетентність як інтегративну професійно значущу якість майбутнього фахівця міжнародного профілю. Його

включення обґрунтовано необхідністю чіткого результативного виміру освітнього процесу та його орієнтації на практичну професійну діяльність.

Культурологічний зміст не розглядається як окремий методологічний підхід, оскільки він інтегрується в межах аксіологічного підходу. Це зумовлено тим, що саме аксіологічний підхід забезпечує врахування системи цінностей, норм, культурних смислів та моделей поведінки, що є визначальними для міжкультурної взаємодії. Така інтеграція дозволяє уникнути дублювання методологічних позицій і забезпечує концептуальну цілісність дослідження.

Сформована сукупність методологічних підходів є результатом поєднання авторського наукового аналізу та критичного переосмислення існуючих теоретичних положень, що забезпечує методологічну обґрунтованість, системність і внутрішню узгодженість дослідження.

Системний підхід у педагогічних дослідженнях застосовується для визначення інтегративних характеристик об'єкта, що дає змогу розглядати його як цілісну систему, аналізувати її структуру та взаємодію складових елементів. У цьому контексті він виступає своєрідним методологічним містком між філософським рівнем пізнання та рівнем спеціалізованих наукових досліджень [135].

Згідно з усталеним визначенням, системний підхід є напрямом методології, спрямованим на розробку методів дослідження та конструювання складних організаційних об'єктів як систем [21]. У педагогіці він орієнтований на виявлення цілісності освітніх явищ, аналіз різнорівневих зв'язків між їх компонентами та інтеграцію цих зв'язків у єдину теоретичну модель [46].

У контексті формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин системний підхід набуває особливої значущості, оскільки дозволяє розглядати дану компетентність як інтегративне багатокомпонентне утворення, що функціонує як єдина система. Відповідно, крос-культурна компетентність постає не як сукупність окремих знань чи навичок, а як цілісна якість особистості, що включає взаємопов'язані

когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий і рефлексивний компоненти.

Освітній процес формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин доцільно розглядати як педагогічну систему, що охоплює взаємопов'язані цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти. При цьому системний підхід не ізолює окремі складові, а досліджує їх взаємозв'язки, взаємовплив і динаміку розвитку, що дає змогу виявити інтегративні властивості всієї системи формування крос-культурної компетентності.

Застосування системного підходу забезпечує узгодженість цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання, а також сприяє цілісному проектуванню процесу підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин [142; 144]. Він дозволяє розглядати формування крос-культурної компетентності як поетапний, структуровано організований процес, що базується на синтезі традиційних та інноваційних педагогічних технологій і передбачає взаємодію всіх його компонентів у єдиній системі.

Діяльнісний підхід є ключовим у формуванні крос-культурної компетентності, розглядаючи діяльність як спосіб пізнання світу і необхідну умову розвитку особистості, що відбувається через активну взаємодію з навколишнім середовищем. В. Роменець відзначав розмежування зовнішньої (фізичної) та внутрішньої (психічної) діяльності: зовнішня включає специфічні дії з реальними об'єктами, а внутрішня здійснюється за допомогою розумових операцій із ідеальними моделями та уявленнями про предмети. Діяльність у цьому контексті виступає засобом формування і розвитку суб'єктності людини [98].

Відповідно до діялісного підходу, студенти в освітньому процесі не розглядаються як пасивні об'єкти, а як суб'єкти, які формуються через діяльність і комунікацію з оточенням. На думку О. Гурі, педагогічне явище або процес можна аналізувати на рівні інтеріоризації, суб'єктивної готовності до виконання діяльності, та екстеріоризації, рівня її практичного здійснення [32].

У сучасній педагогіці діяльнісний підхід означає організацію освітнього процесу, орієнтованого на активну, різноманітну, продуктивну і максимально самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів. Головною метою є розвиток особистості через засвоєння способів дії і формування умінь самостійного навчання.

Визначними рисами цього підходу є: постановка цілей, реалізація шляхів, переборення труднощів; досягнення результату. Він передбачає перехід від навчально-пізнавальної діяльності до творчого пошуку. Ключовими в діяльнісному підході є систематичність, відпрацювання навичок до рівня компетентності, мотивація. Особливе місце в діяльнісному підході надається видам навчально-пізнавальної діяльності, таким як, пошук інформації, робота з сучасними джерелами, аналіз, систематизація, самоконтроль власної діяльності тощо.

Враховуючи взаємозв'язок ціннісних і культурних аспектів професійної підготовки, аксіологічний підхід розглядаємо як філософсько-педагогічну стратегію, що ставить у пріоритет загальнолюдські та особистісно значущі цінності, визначає напрями вдосконалення освітнього процесу та забезпечує формування ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії. В умовах реформування сучасного суспільства особливого значення набуває його реалізація у процесі формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин, оскільки саме в період навчання у ЗВО відбувається становлення системи особистісних і професійних цінностей студентів, а освіта виступає важливим механізмом їх передачі та засвоєння [113].

У межах аксіологічного підходу культура розглядається не лише як об'єкт вивчення, а як середовище формування особистості, її світогляду, професійної ідентичності та комунікативної поведінки. Освітній процес у цьому контексті спрямований на залучення студентів до культурного досвіду, розвитку здатності усвідомлено інтерпретувати культурні явища, інтегрувати їх у власний досвід і ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі.

Такий підхід забезпечує формування у майбутніх фахівців поваги до культурного різноманіття, відкритості до міжкультурного діалогу, емпатії та толерантності.

Особливого значення зазначене набуває у підготовці бакалаврів з міжнародних відносин, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з міжкультурною комунікацією. У цьому контексті важливим є не лише засвоєння знань про інші культури чи володіння іноземними мовами, а й здатність сприймати представників інших культур із позиції поваги, розуміння та партнерської взаємодії. Саме тому культурологічний аспект інтегрується в аксіологічний підхід як його змістова складова, що забезпечує формування ціннісного ставлення до культури та міжкультурної взаємодії.

На думку дослідника О. Вознюка, синергетичний підхід у педагогіці виступає теоретичною основою, що базується на ключових принципах синергетики, які використовуються для осмислення та аналізу педагогічних ідей. Цей підхід акцентує необхідність створення нової освітньої парадигми, орієнтованої на подолання складнощів у педагогічній практиці через оновлені методи викладання й побудову освітньої взаємодії, які стимулюють самостійну пізнавальну діяльність [15].

Характерними рисами синергетичного підходу є саморегуляція, відкритість, здатність до саморозвитку, а також динамічна зміна фаз стабільності та лабільності в освітньому процесі. Він дозволяє вивчати, яким чином складні системи переходять від хаотичного стану до впорядкованості, зосереджуючись на взаємодії елементів, у результаті якої утворюється ефект, що перевищує просту суму окремих дій [15].

У освітній практиці цей підхід особливо ефективний тоді, коли на заняттях відбувається послідовна зміна нестабільних і стабільних фаз: стан когнітивного дисонансу та інтелектуальної напруженості, що виникають при засвоєнні нового матеріалу або вирішенні нестандартних завдань, відповідно можуть стати стимулом для глибшого засвоєння знань.

У контексті формування крос-культурної компетентності синергетичний підхід сприяє розвитку таких особистісних характеристик студентів, як усвідомленість, пізнавальна активність, здатність до саморозвитку та творчого самовираження. Її реалізація передбачає посилення міждисциплінарних зв'язків, що забезпечують інтеграцію різних галузей знань і створюють підґрунтя для цілісного осмислення культурного різноманіття, специфіки міжкультурної взаємодії та формування здатності до ефективної комунікації.

Особистісно-орієнтований підхід наголошує, що слід розвивати і формувати не лише єдиний, узагальнений і абстрактний набір вмінь і якостей, а виявляти і розвивати індивідуальні здібності і схильності студентів. Тобто, розвиток індивідуальності має відбуватися з урахуванням соціальних вимог і запитів, що передбачає по суті соціально-особистісну модель орієнтації освіти [35].

Використання цього підходу у процесі формування крос-культурної компетентності дає змогу враховувати індивідуальні особливості, риси характеру та пізнавальні можливості майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин при організації освітньої діяльності. На думку Л. Гаврілової, особистісно орієнтований підхід виступає одним із провідних методологічних принципів сучасної педагогіки, оскільки він спрямований на розвиток і самореалізацію особистості студента [17].

У контексті особистісного підходу студенти потребують створення відповідних педагогічних умов і використання відповідних форм і методів навчання для набуття певних знань, умінь і навичок разом з особистісним розвитком.

Застосування особистісного підходу у підготовці майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин дозволяє, спираючись на індивідуальні комунікативні компетенції та особистий досвід міжкультурного спілкування, формувати здатність об'єктивно аналізувати міжкультурні розбіжності та визначати ефективні стратегії подолання крос-культурних конфліктів.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті спрямований на формування здатності особистості ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Він передбачає не лише засвоєння знань, а й розвиток умінь, навичок, цінностей і готовності застосовувати їх на практиці. Такий підхід орієнтований на результат освіти як сформовану компетентність, а не лише на обсяг навчального матеріалу. Особлива увага приділяється самостійності, критичному мисленню, творчості та здатності до навчання впродовж життя. Компетентнісний підхід активно впроваджується в освітні програми для підготовки конкурентоздатних і гнучких фахівців [137].

Н. Гречаник визначає компетентнісний підхід як систему орієнтирів, спрямовану на розвиток у студентів здатності до самостійного набуття знань, критичного мислення, творчого вирішення професійних завдань і самореалізації в сучасному суспільстві [27]. Цей підхід передбачає поєднання знань, навичок, умінь та особистісних рис, які необхідні для успішної професійної діяльності та особистісного зростання студентів.

У сукупності ці підходи створюють надійне методологічне підґрунтя для підготовки висококваліфікованих фахівців міжнародного профілю, здатних до результативної та етично відповідальної міжкультурної комунікації.

У процесі формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин важливу роль відіграють загальнопедагогічні принципи, які забезпечують цілісність, ефективність і цілеспрямованість освітнього процесу. Ці принципи виступають методологічною основою організації фахової підготовки, орієнтованої на розвиток особистісних, когнітивних та професійних якостей студентів. Вони забезпечують взаємозв'язок між змістом освіти, методами, формами та засобами фахової підготовки, а також враховують індивідуальні особливості студентів і специфіку майбутньої професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин ґрунтується на системі взаємопов'язаних загальнопедагогічних принципів, які визначають логіку, зміст і організацію освітнього процесу.

Одним із провідних є принцип системності, який передбачає забезпечення цілісності, ієрархічності та взаємозалежності компонентів крос-культурної компетентності, а також їх узгоджену взаємодію в єдиній структурі професійної підготовки майбутніх фахівців. Тісно пов'язаний із ним принцип структурності, що забезпечує чітку організацію емоційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів і визначає логіку побудови навчальної діяльності студентів.

Важливого значення набуває принцип цілеспрямованості і свідомості, який передбачає усвідомлення студентами цілей і завдань професійної підготовки, формування позитивної мотивації до опанування знань, умінь і навичок міжкультурної взаємодії. Реалізація принципу діалогічності забезпечує рівноправну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу на основі відкритого діалогу, співпраці та взаєморозуміння. Водночас принцип діяльності орієнтує процес формування крос-культурної компетентності на активну навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність студентів, у межах якої відбувається практичне засвоєння досвіду міжкультурної комунікації.

Не менш важливим є принцип наочності, що передбачає використання різноманітних візуальних засобів навчання, зокрема презентацій, відеоматеріалів, ілюстрацій, схем і структурних моделей, які сприяють кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу. Принцип індивідуалізації освітнього процесу забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів під час добору оптимальних методів, форм і засобів навчання відповідно до їхніх потреб, інтересів і рівня підготовки.

Суттєву роль у формуванні крос-культурної компетентності відіграє принцип інтегративності, який полягає в поєднанні організаційно-педагогічних умов, форм і методів навчання для комплексного засвоєння мовних, культурологічних і соціокультурних знань та вмінь. У цьому контексті важливим є також принцип поєднання форм організації освітнього процесу, що передбачає інтеграцію традиційних та інноваційних форм, методів і засобів

навчання з метою розвитку аналітичних і творчих здібностей студентів. Принцип відповідності форм і методів навчання забезпечує узгодженість обраних форм і методів навчання з організаційно-педагогічними умовами освітнього процесу та специфікою професійної підготовки.

Особливого значення для підготовки бакалаврів з міжнародних відносин набуває принцип полікультурності, який орієнтує освітній процес на усвідомлення культурного розмаїття та формування толерантного ставлення до культурних, поведінкових і психологічних відмінностей представників різних культур. Завершує зазначену систему принципів принцип контекстності, відповідно до якого зміст фахової підготовки має бути максимально наближеним до професійних ситуацій і спрямованим на розв'язання проблем міжкультурної взаємодії в майбутній професійній діяльності фахівців з міжнародних відносин.

Також науково обґрунтованим і методично доцільним у процесі формування крос-культурної компетентності є застосування спеціальних педагогічних принципів, зокрема етнопедагогічних, які враховують етнокультурний та національно-етнічний контекст. У сучасному освітньому просторі, де зростає значення міжкультурної комунікації, актуальним є не лише вивчення інших культур, а й глибоке усвідомлення власної культурної ідентичності. Саме це забезпечують етнопедагогічні принципи, які відображають історично сформовану систему виховання, соціалізації та передачі культурних цінностей особистості у конкретному етнокультурному середовищі. Як зазначає О. Кононко, етнопедагогіка покликана не тільки зберігати етнічну культуру, а й інтегрувати її цінності у сучасну педагогічну практику, збагачуючи особистість у духовному й культурному вимірах [47].

Таким чином, окреслена система загальнопедагогічних принципів потребує доповнення спеціальними педагогічними принципами з етнокультурним та етнічним наповненням. Зокрема, принцип етнокультурної відповідності сприяє органічному поєднанню освітнього процесу з традиційними цінностями, звичаями, символікою й формами національного

світосприйняття. Він забезпечує розвиток самоусвідомлення, етнічної саморефлексії, що, згідно з сучасними підходами до формування крос-культурної компетентності, є її базовими компонентами. Цей принцип ґрунтується на ідеях, викладених у працях С. Гончаренка, який підкреслює значущість народної педагогіки як джерела морально-етичних норм, звичаєвої культури та традиційного виховання [22].

Принцип етнічної толерантності, представлений зокрема в Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО (1995), орієнтований на виховання поваги до представників інших національностей, культур і релігій, що безпосередньо відповідає структурним характеристикам крос-культурної компетентності, зокрема: міжкультурній чутливості, відкритості, емпатії. Він є методично важливим для формування у здобувачів освіти здатності до мирного співіснування, конструктивного міжетнічного діалогу та критичного ставлення до ксенофобських настанов [252].

Крім того, принцип мови як етнокультурного коду, актуалізований у працях вітчизняних науковців, таких як М. Пентилюк, О. Пальчикова та О. Пришляк, підкреслює роль мови як носія національного світогляду, цінностей, колективної пам'яті, моральних норм та етнічної ідентичності. Усвідомлення мовної специфіки власної культури й паралельне вивчення мов інших народів дозволяє будувати глибші й стійкі міжкультурні зв'язки, уникати стереотипів, краще розуміти специфіку комунікативної поведінки різних етносів [75; 76; 80].

Зазначені етнопедагогічні принципи створюють необхідні умови для формування у здобувачів освіти цілісної крос-культурної компетентності, яка включає знання про культуру свого та інших народів, емоційно-ціннісне ставлення до представників інших етносів, комунікативні вміння взаємодії у полікультурному середовищі. Їхнє поєднання із загальнопедагогічними принципами гуманістичного спрямування підсилює виховний потенціал освітнього процесу, надаючи йому культуротворчого та інтеграційного змісту. У такий спосіб етнопедагогічні принципи не лише зберігають культурну

спадщину, а й активно формують здатність до міжкультурного діалогу, що є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти.

Основні загальнопедагогічні та спеціальні принципи організації освітнього процесу, що становлять методологічну основу формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців, систематизовано у табл. 2.1

Аналіз методологічних підходів засвідчив, що формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин є багатовимірним процесом, який не може бути забезпечений у межах одного наукового підходу, а реалізується завдяки взаємодоповнюваності та взаємопроникненню системного, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, особистісно орієнтованого та синергетичного підходів. Їх інтеграція забезпечує цілісне бачення крос-культурної компетентності як інтегрованої якості особистості, що поєднує знання, цінності, установки, поведінкові стратегії та досвід міжкультурної комунікації.

Водночас загальнопедагогічні принципи системності, структурності, цілеспрямованості й свідомості, діалогічності, діяльності, наочності, індивідуалізації процесу навчання, інтегративності, поєднання форм організації освітнього процесу, відповідності форм і методів навчання, полікультурності та контекстності, а також етнопедагогічні принципи етнокультурної відповідності, етнічної толерантності й мови як етнокультурного коду конкретизують гуманістичну, культуротворчу та діалогічну спрямованість цього процесу, надаючи йому ціннісно-сміслового змісту.

Визначені методологічні підходи й принципи виступають теоретичною основою формування крос-культурної компетентності, однак самі по собі вони не гарантують її результативності без цілеспрямованої організації освітнього процесу.

Таблиця 2.1

Принципи формування крос-культурної компетентності

Принципи	Зміст
Загальнопедагогічні принципи	
Системності	Цілісність, ієрархічність і взаємозалежність компонентів, їх узгоджена взаємодія в структурі крос-культурної компетентності
Структурності	Чітка структурованість із взаємозв'язками емоційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів, що зумовлює організацію навчальної діяльності
Цілеспрямованості і свідомості	Усвідомлення цілей і завдань навчання, сформованість мотивації до опанування знань і вмінь міжкультурної взаємодії
Діалогічності	Рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу на основі діалогу
Діяльності	Реалізація через навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність студентів
Наочності	Використання візуальних засобів навчання: презентацій, відеоматеріалів, ілюстрацій, схем і структурних моделей
Індивідуалізації процесу навчання	Урахування індивідуальних особливостей студентів для добору оптимальних методів, форм і засобів навчання
Інтегративності	Поєднання організаційно-педагогічних умов, форм і методів навчання для комплексного засвоєння мовних, культурологічних і соціокультурних знань і вмінь
Поєднання форм організації освітнього процесу	Інтеграція традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання для розвитку аналітичних і творчих здібностей студентів
Відповідності форм і методів навчання	
Відповідності форм і методів навчання	Узгодженість форм і методів навчання з організаційно-педагогічними умовами освітнього процесу
Полікультурності	Усвідомлення культурного розмаїття, формування толерантного ставлення до культурних, поведінкових і психологічних відмінностей
Контекстності	Орієнтація змісту навчання на професійні ситуації та розв'язання проблем міжкультурної взаємодії в майбутній професійній діяльності
Спеціальні принципи	
Етнокультурної відповідності	Поєднання освітнього процесу з національними традиціями, цінностями, символікою та формами етнокультурного світосприйняття для розвитку етнічної самосвідомості й культурної ідентичності
Етнічної толерантності	Формування поваги до представників інших національностей, культур і релігій, розвиток міжкультурної чутливості, емпатії та здатності до конструктивного міжетнічного діалогу
Мови як етнокультурного коду	Усвідомлення мови як носія національної культури, цінностей і колективної пам'яті, розвиток здатності до ефективної міжкультурної комунікації через вивчення мов і культур

2.2. Педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

Реалізація визначених методологічних підходів і принципів у процесі професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин потребує створення спеціально організованого освітнього середовища. У цьому контексті особливого значення набувають педагогічні умови як сукупність цілеспрямовано сконструйованих чинників, що забезпечують ефективне формування крос-культурної компетентності.

У науковій літературі поняття «умова» трактується як сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовищ, що впливають на формування та розвиток конкретного явища [16].

Педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів, спрямованих на розв'язання завдань в освітньому процесі для забезпечення його ефективності [1]. Ці умови створюються для успішного навчання та розвитку студентів, включаючи організацію освітнього процесу, використання методів та прийомів навчання, створення сприятливого освітнього середовища.

Педагогічні умови постають комплексом, що забезпечує цілісність навчання та виховання в освітньому середовищі відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці. Вони сприяють всебічному розвитку студентів, створюючи сприятливі можливості для формування професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [65]. Педагогічні умови є важливим елементом освітнього процесу, що забезпечує ефективне формування міжкультурної компетентності у студентів, готуючи їх до успішної професійної діяльності.

Види педагогічних умов можуть варіюватися залежно від цілей навчання, специфіки освітнього середовища та професійної спрямованості підготовки. У наукових джерелах найчастіше виокремлюють організаційно-педагогічні, методично-педагогічні та психолого-педагогічні умови як

узагальнені групи чинників, що забезпечують ефективність освітнього процесу.

Організаційно-педагогічні умови пов'язані з організацією освітнього процесу, розподілом навчального часу, матеріально-технічним забезпеченням і загальною структурою підготовки фахівців. У межах цього виду умов поряд із педагогічною складовою чітко простежується й організаційна. У контексті освітньої діяльності цей термін використовується для характеристики впорядкованого дидактичного процесу, що має визначену форму та забезпечує реалізацію поставлених цілей [79]. З огляду на інтегративний характер організаційно-педагогічних умов у науковому дискурсі вони розглядаються як сукупність чинників, що створюють можливості для досягнення освітніх завдань. Йдеться про форми, методи та прийоми педагогічної діяльності, умови організації взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також поєднання організаційних форм із педагогічним супроводом [18]. Узагальнюючи підходи до трактування цього поняття, О. Варецька зазначає, що організаційно-педагогічні умови можуть розглядатися як чинники ефективності освітнього середовища, як сукупність ресурсів і заходів, як система взаємопов'язаних умов управління освітнім процесом і як засіб досягнення конкретних освітніх цілей [13].

Психолого-педагогічні умови пов'язані з особистісними та соціально-психологічними особливостями суб'єктів освітнього процесу. Вони включають як зовнішні, так і внутрішні елементи, що сприяють активізації діяльності особистості, зокрема мотивацію, інтереси, нахили, здібності, умови виховання й навчання, особливості освітнього середовища та стан соціального оточення [60]. У контексті формування крос-культурної компетентності саме ці умови забезпечують розвиток відкритості до культурного різноманіття, емпатії та готовності до міжкультурної взаємодії.

Методично-педагогічні умови стосуються змістового й технологічного забезпечення освітнього процесу. Вони передбачають корекцію змісту навчальних дисциплін відповідно до поставлених цілей, оновлення освітніх

програм, визначення форм проведення занять, добір методів і прийомів навчання, а також упровадження інноваційних освітніх технологій.

Подальший аналіз наукових джерел засвідчує, що в дослідженнях, присвячених формуванню крос-культурної компетентності, простежується значне різноманіття педагогічних умов. Водночас можна виокремити низку концептуально близьких положень, що свідчить про наявність певного наукового консенсусу щодо ключових чинників ефективності цього процесу.

Однією з найбільш поширених є мотиваційна складова, яка розглядається як рушійна сила особистісного залучення здобувачів освіти до міжкультурної взаємодії. Дослідники наголошують на важливості формування стійкої внутрішньої мотивації до професійного зростання в міжкультурному середовищі, стимулювання пізнавальної активності та розвитку позитивного ставлення до інших культур. Така позиція є спільною для праць Д. Коврей, К. Левадної, О. Пришляк, О. Тіщенко, Ж. Чжао та інших авторів [44; 54; 80; 147].

Вагомим напрямом є змістове оновлення освітнього процесу, що передбачає інтеграцію міжкультурного компоненту в навчальні дисципліни, оновлення освітніх програм, запровадження культурологічно орієнтованих курсів і міждисциплінарну інтеграцію знань. Такі підходи відображені в роботах В. Горлач, К. Левадної, А. Любас, О. Тіщенко, Ж. Чжао, які обґрунтовують потребу змістового переорієнтування професійної підготовки відповідно до викликів глобалізованого світу [31; 54; 56; 112; 147].

Суттєве значення надається також застосуванню активних методів навчання. У наукових дослідженнях обґрунтовується доцільність використання кейсів, тренінгів, рольових ігор, інтерактивних технологій, методів проєктної діяльності як ефективних засобів розвитку міжкультурних комунікативних умінь і навичок. Такий підхід підтримують Н. Василичина, Д. Коврей, А. Любас, О. Тіщенко, Ж. Чжао [14; 44; 56; 112; 147].

Важливим чинником визначається створення сприятливого міжкультурно орієнтованого освітнього середовища. Йдеться про

забезпечення умов для комунікації студентів різної етнокультурної приналежності, розвитку міжкультурного діалогу, співпраці в полікультурних командах і формування толерантного ставлення до культурного різноманіття. Цей аспект особливо виразно представлений у працях О. Пришляк, О. Тіщенко, Ж. Чжао, де освітнє середовище розглядається як простір міжкультурного розвитку особистості [80; 112; 147].

Окрему групу становлять педагогічні умови, пов'язані із залученням здобувачів освіти до практико-орієнтованої діяльності. Це організація практик з міжкультурним компонентом, участь у міжнародних проєктах, програмах академічної мобільності та обміну. Дослідники підкреслюють, що безпосередній досвід міжкультурної взаємодії є визначальним чинником формування відповідної компетентності [14; 44; 58].

У сучасних дослідженнях також акцентується роль інформаційно-комунікаційних технологій, які розширюють можливості міжкультурної комунікації, забезпечують доступ до автентичних культурних джерел і сприяють організації віртуальної співпраці з представниками інших культур. ІКТ як важливу педагогічну умову виокремлюють Н. Василюшина та О. Пришляк [14; 80].

З позицій системного підходу педагогічні умови розглядаються як цілісна інтегрована система. Зокрема, Я. Гнатенко пропонує трактувати їх як структуру, що охоплює світоглядні, концептуальні, технологічні та процесуальні елементи, які у взаємодії забезпечують підготовку фахівців до ефективної міжкультурної діяльності [19].

Отже, аналіз наукових підходів засвідчує багатовимірність трактування педагогічних умов формування крос-культурної компетентності та водночас наявність спільних концептуальних позицій. З метою узагальнення наукових напрацювань у таблиці 2.2 подано компаративний аналіз змісту педагогічних умов формування крос-культурної компетентності, запропонованих дослідниками в різних галузях професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таблиця 2.2

Компаративний аналіз змісту педагогічних умов формування крос-культурної компетентності

Педагогічні умови	Автор, джерело
<ul style="list-style-type: none"> - пробудження мотивації до формування крос-культурної компетентності з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності для саморозвитку впродовж кар'єрного зростання; - створення методичного супроводу для забезпечення формування крос-культурної компетентності через змістове наповнення дисциплін; - спрямування на практико-орієнтовану професійну підготовку через залучення стейкхолдерів в освітнє середовище з метою поглиблення та розширення можливостей удосконалення процесу формування крос-культурної компетентності, стимулюванні розвитку творчої самореалізації. 	[К. Левадна, 54]
<ul style="list-style-type: none"> - активізація мотиваційно-ціннісної складової навчальної діяльності; - розробка практично-орієнтованих завдань для самостійної роботи; - залучення студентів до активної навчально-ігрової діяльності; - формування продуктивного міжкультурного досвіду під час практичної підготовки. 	[Д. Коврей, 44]
<ul style="list-style-type: none"> - умотивованість майбутніх фахівців до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; - створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; - забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційнокомунікаційних технологій. 	[О. Пришляк, 80]
<ul style="list-style-type: none"> - тренінгові технології в підготовці майбутніх фахівців; - використання інформаційно-комунікаційних технологій; - застосування активних методів навчання; - шляхи забезпечення академічної мобільності; - формування професійної англомовної та франкомовної комунікативної компетентності. 	[Н. Василичина, 14]
<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення кроскультурної складової змісту професійної підготовки майбутніх фахівців; - реалізація квазіпрофесійної кроскультурної діяльності майбутніх фахівців інноваційних педагогічних технологій; - упровадження іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання; - організація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі методами кейстехнології та технології портфоліо. 	[В. Горлач, 26]
<ul style="list-style-type: none"> - дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів підготовки; - вивчення нормативного забезпечення, актуальних аспектів зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду; 	[Я. Гнатенко, 19]

<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення з характеристиками базових понять і визначення структури міжкультурної компетентності майбутніх фахівців; - систематизація інтегрованого міжкультурного й міждисциплінарного змісту підготовки; - визначення етапів формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців; - добір педагогічних технологій навчання і практичної діяльності майбутніх фахівців; - підготовка методичних матеріалів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності. 	
<ul style="list-style-type: none"> - створення міжкультурного середовища в педагогічному закладі вищої освіти; - контентне наповнення міжкультурним змістом психолого-педагогічних і фахових навчальних дисциплін із використанням інтерактивних методів навчання; - залучення майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії в позааудиторний час. 	[Ж. Чжао, 147]
<ul style="list-style-type: none"> - професіоналізація, стандартизація та культурологічне спрямування іншомовної підготовки майбутніх фахівців; - організація міжкультурної комунікації у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців; - використання кейс методу і навчально-рольової гри як ефективних методів формування міжкультурної компетентності. 	[А. Любас, 56]
<ul style="list-style-type: none"> - розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії; - застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; - активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду комунікації з представниками різних культур. 	[О. Тіщенко, 112]

Незважаючи на різноманіття підходів і специфіку понятійного апарату, в наукових джерелах чітко простежується комплекс провідних педагогічних умов формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців. Серед них вирізняються змістова інтеграція, яка передбачає включення крос-культурного компонента у навчальні дисципліни та освітні програми; активні методи навчання, зокрема: інтерактивні, ігрові, тренінгові, кейс-методи та рольові ігри; створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує

умови для міжкультурної взаємодії та практичної комунікації з представниками різних культур; практична спрямованість підготовки, яка передбачає залучення студентів до реальних або наближених до професійних ситуацій; а також використання інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищує ефективність навчального процесу та інтеграцію сучасних педагогічних інструментів. Усі ці умови становлять надійну методичну основу для побудови ефективного освітнього процесу, зорієнтованого на підготовку висококваліфікованих фахівців міжнародного профілю. Поряд з цим, аналіз представлених педагогічних умов (табл. 2.3) дозволяє констатувати, що попри спільні вектори, педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин потребують уточнення з огляду на специфіку їхньої професійної діяльності.

З метою визначення ефективності та доцільності запропонованих педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин було здійснено науково-педагогічну експертизу, спрямовану на комплексну оцінку їх змістової, організаційної та результативної складових. Методика проведення експертизи реалізовувалася поетапно та включала підготовчо-організаційний, аналітико-оцінювальний та інтерпретаційно-узагальнювальний етапи.

На підготовчо-організаційному етапі визначено мету експертизи, яка полягала в оцінюванні доцільності, наукової обґрунтованості та потенційної ефективності запропонованих педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Основними завданнями цього етапу стали: формування експертної групи; визначення критеріїв оцінювання педагогічних умов; розроблення діагностичного інструментарію; організація процедури проведення експертного оцінювання та забезпечення об'єктивності отриманих результатів. Логіка проведення експертизи передбачала послідовне здійснення таких дій: добір експертів відповідно до напрямку їхньої професійної діяльності, ознайомлення учасників із метою та змістом експертизи, проведення оцінювання педагогічних умов за

визначеними критеріями та подальший аналіз і узагальнення отриманих результатів.

До анкети експертного оцінювання педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин було включено 13 педагогічних умов, виокремлених у результаті аналізу автором вітчизняних і зарубіжних наукових джерел.

До складу експертної групи увійшли 15 викладачів провідних кафедр гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України, зокрема кафедри міжнародних відносин і суспільних наук (056.06), кафедри філософії та міжнародної комунікації (056.05), кафедри культурології (056.07), кафедри іноземної філології і перекладу (056.11), кафедри англійської філології (056.09), кафедри педагогіки (056.03) та кафедри психології (056.01).

Крім того, було розроблено інструментарій експертного оцінювання, що включав анкету, систему критеріїв та процедуру експертного ранжування педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Експертне оцінювання здійснювалося за такими критеріями: ефективність, наукова обґрунтованість, практична доцільність та відповідність меті формування крос-культурної компетентності.

Для визначення значущості педагогічних умов застосовувався метод експертного ранжування. Кожен експерт здійснював упорядкування запропонованих педагогічних умов відповідно до ступеня їх впливу на формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Вищий ранг надавався тій педагогічній умові, яку експерт вважав більш значущою та ефективною. У даному дослідженні застосовано пряму систему ранжування, за якої найбільше числове значення рангу (13) відповідає найвищому рівню значущості педагогічної умови, тоді як найменше значення (1) найнижчому рівню значущості. Такий підхід обрано з метою забезпечення прямої інтерпретації результатів експертного оцінювання, за якої збільшення рангу однозначно відображає зростання впливу педагогічної умови на

формування крос-культурної компетентності. Відповідно, педагогічна умова, що отримала ранг 13, розглядається експертами як найбільш ефективна та значуща, що прямо пропорційно відображається у розрахунку коефіцієнта вагомості.

На основі отриманих рангів визначався коефіцієнт вагомості педагогічної умови за формулою:

$$[P_i = \frac{P_{\max} \times R_i}{R_{\max}}]$$

де:

- (P_i) – коефіцієнт вагомості педагогічної умови;
- $(P_{\max}=1)$ – максимальне значення вагомості;
- (R_i) – ранг педагогічної умови;
- (R_{\max}) – максимальний ранг у системі ранжування.

Наприклад, якщо педагогічна умова отримала ранг 10 при максимальному ранзі 13, коефіцієнт її вагомості становитиме:

$$P_i = \frac{1 \times 10}{13} = 0.77$$

Після цього обчислювалися середні значення коефіцієнтів вагомості за оцінками всіх експертів, що дало змогу визначити найбільш значущі педагогічні умови.

Описана процедура експертного ранжування була реалізована в межах аналітико-оцінювального етапу дослідження, під час якого експерти здійснювали оцінювання та визначення значущості запропонованих педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

На інтерпретаційно-узагальнювальному етапі здійснювалися систематизація, аналіз та узагальнення отриманих результатів, що дало змогу визначити найбільш вагомі педагогічні умови та обґрунтувати доцільність їх упровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Результати експертного ранжування педагогічних умов та обчислення коефіцієнтів їх вагомості подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати експертного ранжування педагогічних умов формування
крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин
та визначення коефіцієнтів їх вагомості**

Педагогічні умови	Ранг (R _i)	Коефіцієнт вагомості (P _i)
пробудження мотивації до формування крос-культурної компетентності та професійного саморозвитку в умовах майбутньої міжкультурної діяльності	6	0,46
створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО та активне використання потенціалу міжнародного студентського контингенту для набуття досвіду міжкультурної комунікації	11	0,85
забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки через інтеграцію міжкультурного та міждисциплінарного змісту в освітні компоненти	13	1,00
створення методичного супроводу та підготовка навчально-методичних матеріалів, спрямованих на формування крос-культурної компетентності	5	0,38
професіоналізація іншомовної підготовки та формування професійної іншомовної комунікативної компетентності на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання	12	0,92
організація практико-орієнтованої та квазіпрофесійної міжкультурної діяльності шляхом проходження практичної підготовки та розвитку академічної мобільності	9	0,69
організація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі в аудиторний і позааудиторний час	7	0,54
застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових, кейс-методів, рольових ігор та дослідницьких технологій навчання	10	0,77
використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій для активізації саморозвитку й самовдосконалення здобувачів освіти	8	0,62
розроблення практико-орієнтованих завдань для самостійної роботи студентів	4	0,31
дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів професійної підготовки	3	0,23
вивчення нормативного забезпечення, зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду та уточнення структури міжкультурної компетентності майбутніх фахівців	2	0,15
визначення етапів формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців	1	0,08

За результатами експертного ранжування встановлено, що найбільш вагомими педагогічними умовами формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин є: забезпечення крос-

культурної складової змісту професійної підготовки через інтеграцію міжкультурного та міждисциплінарного змісту в освітні компоненти (коефіцієнт вагомості – 1,00); професіоналізація іншомовної підготовки та формування професійної іншомовної комунікативної компетентності на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання (0,92); створення міжкультурного освітнього середовища у закладі вищої освіти та активне використання потенціалу міжнародного студентського контингенту для набуття досвіду міжкультурної комунікації (0,85); застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових, кейс-методів, рольових ігор та дослідницьких технологій навчання (0,77); організація практико-орієнтованої та квазіпрофесійної міжкультурної діяльності шляхом проходження практичної підготовки та розвитку академічної мобільності (0,69). Отримані результати свідчать, що експерти найбільш значущими вважають педагогічні умови, спрямовані на інтеграцію міжкультурного змісту у професійну підготовку, розвиток професійної іншомовної комунікації, створення міжкультурного освітнього середовища та забезпечення практичної міжкультурної взаємодії студентів.

Отримані результати стали підґрунтям для подальшого формулювання та обґрунтування авторського бачення педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Спираючись на комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел [14; 19; 23; 44; 54; 56; 80; 112; 147; 164; 172], а також враховуючи результати експертного оцінювання, визначено специфіку педагогічних умов формування крос-культурної компетентності саме для фахівців з міжнародних відносин. Такий підхід зумовлений тим, що професійна підготовка майбутніх фахівців цієї галузі передбачає не лише опанування системи фахових знань і вмінь, а й формування здатності ефективно функціонувати в умовах полікультурного середовища та здійснювати результативну міжкультурну комунікацію.

У цьому контексті педагогічні умови розглядаються як системоутворювальний компонент освітнього процесу закладу вищої освіти,

що визначає його зміст, форми, методи, принципи, організаційні засади та види навчально-професійної діяльності, спрямовані на формування крос-культурної компетентності та забезпечення її ефективної реалізації.

На основі цього автором виділено такі провідні педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин:

1. Забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин, що передбачає інтеграцію крос-культурної складової у фахові дисципліни з урахуванням прикладної специфіки міжнародної діяльності.

Дана умова обґрунтована необхідністю формування у бакалаврів з міжнародних відносин цілісного уявлення про культурне різноманіття, закономірності міжкультурної взаємодії та особливості професійної діяльності в умовах сучасного міжнародного простору, що є важливою складовою їхньої професійної компетентності.

2. Впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) і системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин. Впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) та системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин.

Ця педагогічна умова зумовлена необхідністю створення освітнього середовища, у якому забезпечується інтеграція професійного змісту, іншомовної підготовки та міжкультурного досвіду студентів. Використання елементів CLIL сприяє одночасному опануванню фахових знань і розвитку іншомовної професійної комунікації, що є важливою передумовою формування здатності до ефективної взаємодії з представниками різних культур у сфері міжнародних відносин.

Застосування інноваційних педагогічних технологій зумовлене потребою переходу від репродуктивного засвоєння знань до активного набуття

досвіду міжкультурної взаємодії. Використання кейс-методу, тренінгових технологій, рольових ігор, проєктного навчання та інтерактивних форм роботи забезпечує моделювання професійних ситуацій міжнародної комунікації, розвиток навичок аналізу культурних відмінностей, здатності до конструктивного діалогу та прийняття рішень у полікультурному середовищі.

Реалізація цієї педагогічної умови сприяє формуванню крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин через розвиток іншомовного термінологічного апарату, комунікативної гнучкості, толерантності до культурного різноманіття та готовності до професійної діяльності в міжнародному середовищі.

3. Створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії, що передбачає розширення можливостей академічної мобільності, залучення студентів до діяльності мовних центрів, наукових гуртків, міжнародних проєктів та інших форм міжкультурної комунікації.

Ця педагогічна умова зумовлена необхідністю подолання обмеженості суто аудиторного навчання та забезпечення природного включення здобувачів освіти в реальні або наближені до реальних ситуації міжкультурної взаємодії. У сучасних умовах професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин особливого значення набуває формування компетентності, що ґрунтується не лише на теоретичних знаннях, а й на систематичному практичному досвіді взаємодії з представниками різних культур.

Реалізація цієї педагогічної умови забезпечує органічне інтегрування здобувачів освіти в ситуації міжкультурної взаємодії, що створює природне освітнє середовище для комунікативної практики. Це сприяє накопиченню системного практичного досвіду міжкультурного спілкування, розвитку здатності до адекватної інтерпретації культурно зумовлених моделей поведінки, формуванню емпатії та толерантності, а також розвитку готовності до конструктивної професійної взаємодії в умовах культурного різноманіття.

Участь студентів у міжнародних проєктах, діяльності мовних центрів і академічній мобільності стає важливим механізмом набуття реального досвіду міжкультурної комунікації, що забезпечує формування стійких міжкультурних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Таким чином, вибір зазначених педагогічних умов науково обґрунтований їх здатністю забезпечувати комплексний вплив на формування когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Їх впровадження сприяє цілісності процесу професійної підготовки, підвищенню його практичної спрямованості та забезпечує готовність здобувачів вищої освіти до ефективної професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

2.3. Структурно-функціональна модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

На основі визначених методологічних підходів, принципів, структурних компонентів та педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин здійснено їх системну інтеграцію у структурно-функціональну модель. Вона виступає узагальненим теоретико-прикладним конструктом, що забезпечує цілісне відображення процесу формування досліджуваної компетентності в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти.

Розроблена модель конкретизує взаємозв'язки між її структурними елементами та відображає логіку поетапного формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців міжнародного профілю. Її зміст ґрунтується на попередньо обґрунтованих засадах дослідження та спрямований на забезпечення практичної реалізації визначених педагогічних умов.

Метою моделі є формування крос-культурної компетентності як інтегративної професійно значущої якості бакалаврів з міжнародних відносин,

що забезпечує їх готовність до ефективної міжкультурної взаємодії у професійній діяльності.

Структурно-функціональна модель охоплює три взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-діагностичний, які забезпечують її цілісність, функціональність та практичну спрямованість.

Методологічно-цільовий блок визначає концептуальні засади формування крос-культурної компетентності та окреслює наукову логіку побудови освітнього процесу. Його підґрунтя становить система принципів, що забезпечують цілісність і педагогічну доцільність формування зазначених компонентів у процесі професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин.

До загальнопедагогічних належать принцип структурності, який передбачає логічну впорядкованість змісту й етапів навчання; принцип цілеспрямованості і свідомості, що забезпечує усвідомлену участь студентів у процесі формування компетентностей; принцип діалогічності, орієнтований на взаємодію, співпрацю та міжкультурний діалог; принцип діяльності, який акцентує на активній практичній діяльності студентів; принцип наочності, що сприяє кращому розумінню навчального матеріалу через візуальні та контекстні засоби; принцип індивідуалізації процесу навчання, спрямований на врахування особистісних і професійних потреб здобувачів освіти; принцип інтегративності, який забезпечує поєднання мовної, професійної та культурної складових підготовки; принцип поєднання форм організації освітнього процесу, що передбачає гармонійне використання аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи; принцип відповідності форм і методів навчання, який зумовлює добір педагогічних технологій відповідно до цілей і змісту підготовки; принцип полікультурності, орієнтований на визнання культурного різноманіття; та принцип контекстності, що забезпечує зв'язок навчання з реальними умовами майбутньої професійної діяльності.

Паралельно враховуються спеціальні етнопедагогічні принципи, зокрема принцип етнокультурної відповідності, принцип етнічної толерантності та принцип розуміння мови як етнокультурного коду, які поглиблюють крос-культурну спрямованість професійної підготовки.

Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних методологічних підходів, що забезпечують цілісність, багатовимірність і практичну спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців. Системний підхід уможливорює розгляд крос-культурної компетентності як інтегрованого утворення, що поєднує знання, уміння, навички, цінності, особистісні якості та досвід міжкультурної взаємодії. Діяльнісний підхід орієнтує освітній процес на активне залучення студентів до практичної діяльності, моделювання професійно значущих ситуацій та набуття досвіду ефективної міжкультурної комунікації. Синергетичний підхід забезпечує динамічність і відкритість процесу формування крос-культурної компетентності, сприяє узгодженню структурних компонентів підготовки та інтеграції різних педагогічних впливів у єдину систему. Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на розвитку індивідуального потенціалу здобувачів освіти, формуванні здатності до саморефлексії, саморозвитку та самореалізації в умовах міжкультурної взаємодії. Аксиологічний підхід спрямований на становлення системи гуманістичних цінностей, толерантності, поваги до культурного різноманіття та усвідомлення значущості конструктивного міжкультурного діалогу.

Інтегративну функцію виконує компетентнісний підхід, який узагальнює положення зазначених підходів та орієнтує освітній процес на формування здатності майбутніх фахівців ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжкультурної комунікації.

Змістово-процесуальний блок моделі відображає сукупність змістових, організаційних, технологічних і діяльнісних засобів, що забезпечують практичну реалізацію процесу формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Його функціонування спрямоване на

забезпечення цілісності професійної підготовки, її міжкультурної спрямованості, практичної орієнтації та відповідності сучасним вимогам міжнародної діяльності. У межах цього блоку визначаються дисципліни, форми організації освітнього процесу, методи та педагогічні технології, які забезпечують розвиток здатності майбутніх фахівців до ефективної міжкультурної взаємодії.

Змістовий аспект блоку реалізується через систему навчальних дисциплін, спрямованих на формування крос-культурної обізнаності, іншомовної комунікативної компетентності та розуміння соціокультурних особливостей міжнародної взаємодії. Важливе місце посідають як спеціально орієнтовані курси міжкультурного спрямування, так і фахові дисципліни, у межах яких професійна підготовка здійснюється з урахуванням культурних, соціальних і комунікативних чинників міжнародної діяльності.

Процесуальний аспект охоплює форми організації освітнього процесу, методи та педагогічні технології, що забезпечують активне залучення студентів до міжкультурної взаємодії та моделювання професійних ситуацій. Реалізація цього аспекту здійснюється через практичні заняття, тренінги, дискусії, круглі столи, проєктну та самостійну роботу, а також через застосування активних та інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-методу, рольових, ситуаційних та імітаційних ігор, методу портфоліо, презентацій, квазіпрофесійної діяльності й інформаційно-комунікаційних технологій. Особливого значення набуває іншомовна підготовка на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання, що забезпечує поєднання професійного та міжкультурного компонентів підготовки.

Педагогічні умови у структурі моделі мають наскрізний характер і забезпечують ефективність реалізації всіх складників змістово-процесуального блоку. Вони охоплюють забезпечення крос-культурної спрямованості змісту професійної підготовки, впровадження професійно й міжкультурно орієнтованої іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання, а також створення міжкультурного

освітнього середовища закладу вищої освіти. Реалізація виокремлених педагогічних умов сприяє формуванню цілісного освітнього простору, у межах якого забезпечується розвиток крос-культурної компетентності, набуття досвіду реальної міжкультурної взаємодії та підготовка студентів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Змістово-процесуальний блок моделі забезпечує інтеграцію змісту професійної підготовки, форм організації навчання, методів і педагогічних технологій у єдину систему, спрямовану на ефективне формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Діагностично-результативний блок моделі відображає систему діагностики і оцінювання ефективності процесу формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин та визначення рівнів її сформованості. Його структура охоплює компоненти, показники, рівні та кінцевий результат, що забезпечує комплексний аналіз розвитку крос-культурної компетентності майбутніх фахівців.

Основу блоку становлять компоненти крос-культурної компетентності: емоційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий і саморегулятивний. Емоційно-ціннісний компонент характеризує систему мотивацій, ціннісних орієнтацій, установок і ставлень особистості до міжкультурної взаємодії. Когнітивно-пізнавальний компонент відображає рівень знань про культурне різноманіття, міжкультурну комунікацію та специфіку професійної діяльності в міжнародному середовищі. Діяльнісно-поведінковий компонент визначає здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію, використовувати комунікативні стратегії та конструктивно розв'язувати професійні ситуації. Саморегулятивний компонент охоплює здатність до самоконтролю, емоційної саморегуляції, рефлексії та адаптації в умовах міжкультурної комунікації.

Відповідно до визначених компонентів, показниками сформованості крос-культурної компетентності визначено етнокультурну емпатію, толерантність до невизначеності, неупередженість, когнітивну відкритість до культурної

багатоманітності, гнучкість міжкультурних когнітивних схем, готовність до взаємодії, міжкультурну самоефективність, емоційну саморегуляцію та самоконтроль. Сукупність зазначених показників дає можливість комплексно оцінити рівень сформованості знань, умінь, цінностей і особистісних якостей, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії.

Для визначення ступеня сформованості крос-культурної компетентності передбачено чотири рівні: елементарний, середній, достатній і високий. Елементарний рівень характеризується фрагментарністю міжкультурних знань, недостатнім розвитком комунікативних умінь і ситуативністю толерантної поведінки. Середній рівень засвідчує наявність базових знань і здатності до міжкультурної взаємодії у типових ситуаціях професійного спілкування. Достатній рівень характеризується цілісністю крос-культурних знань, сформованістю стійких ціннісних орієнтацій, здатністю до ефективної професійної взаємодії та високим рівнем саморегуляції в умовах полікультурного середовища. Високий рівень характеризується системністю та глибиною крос-культурних знань, сформованістю вираженої міжкультурної чутливості, гнучкістю професійної поведінки та здатністю до ефективної міжкультурної взаємодії в складних і нестандартних професійних ситуаціях. Для цього рівня притаманні розвинені навички критичного аналізу культурних відмінностей, толерантність як усталена особистісна якість, високий рівень автономності у прийнятті професійних рішень у полікультурному середовищі, а також готовність до постійного саморозвитку в контексті міжнародної професійної діяльності.

Результатом реалізації моделі є досягнення високого та достатнього рівнів сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, що виявляється у готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності, конструктивної міжкультурної взаємодії та успішної адаптації до умов глобалізованого суспільства. Розроблену структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності представлено на рисунку 2.1.

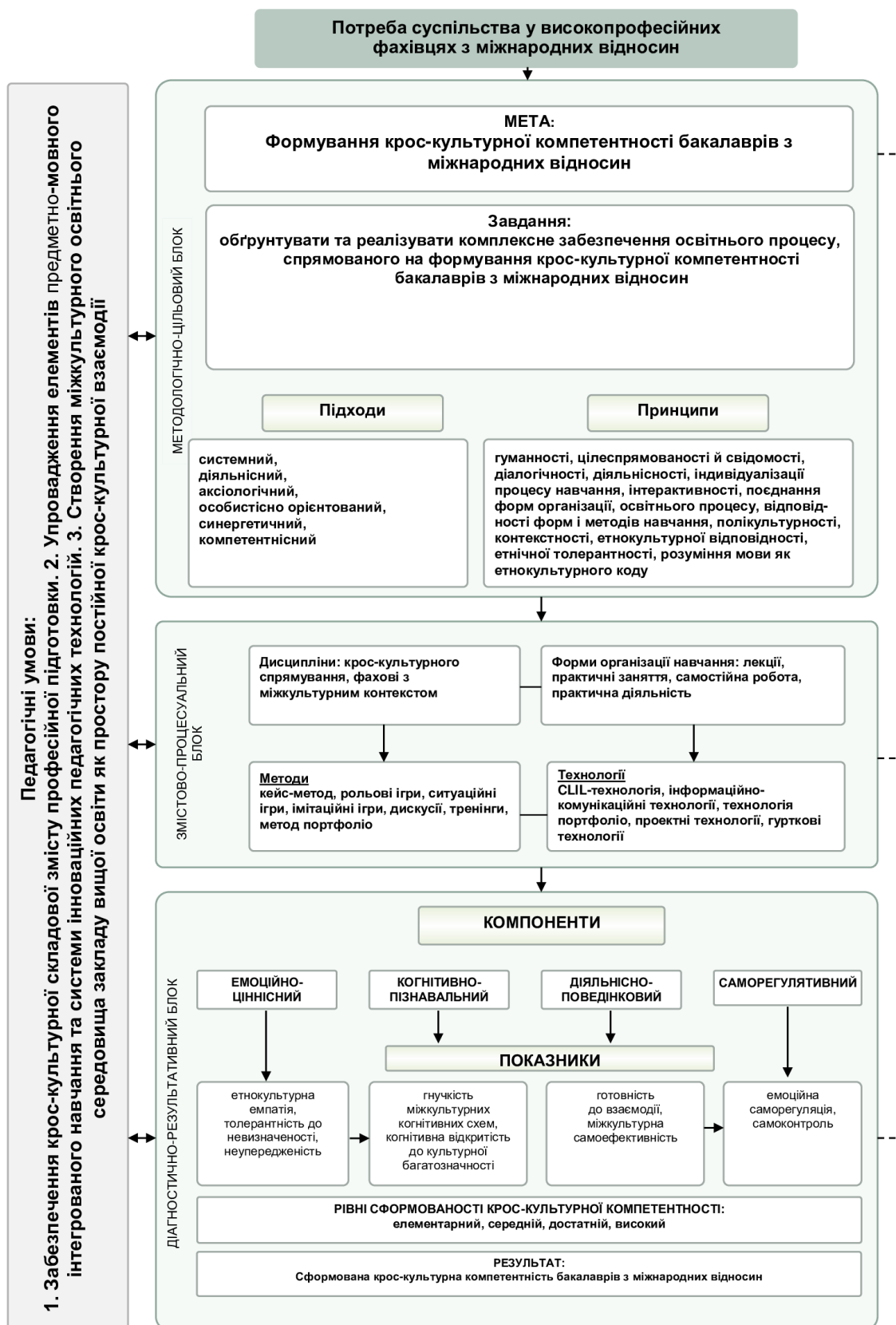


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

2.4. Реалізація педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

У процесі дослідження визначені педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин були цілеспрямовано реалізовані в освітньому процесі закладу вищої освіти. Їх упровадження забезпечило системність, практичну спрямованість та міжкультурну насиченість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Реалізація педагогічних умов здійснювалася у взаємозв'язку змістового, процесуального та середовищного складників освітнього процесу. Забезпечено крос-культурну спрямованість змісту фахових дисциплін, упроваджено предметно-мовне інтегроване навчання з використанням інноваційних педагогічних технологій, а також створено міжкультурне освітнє середовище як простір постійної професійної взаємодії студентів.

Зазначені педагогічні умови були інтегровані в освітній процес закладу вищої освіти через систему освітніх компонентів і реалізовані у змісті, формах та технологіях професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин, що зумовлює необхідність їх послідовного розгляду.

Методологічне підґрунтя реалізації зазначених педагогічних умов становлять концептуальні положення полікультурної освіти Дж. Бенкса, який виокремлює інформаційно-ілюстративний (The Contributions Approach), інтеграційно-доповнюючий (The Additive Approach), трансформаційний (The Transformation Approach) та підхід соціальної дії (The Social Action Approach) [167]. У сукупності ці підходи відображають поетапний розвиток полікультурної освіти, від ознайомлення з культурним різноманіттям до формування здатності до критичного аналізу та активної професійної позиції в умовах міжкультурної взаємодії.

Зокрема, інформаційно-ілюстративний та інтеграційно-доповнюючий підходи забезпечують когнітивний рівень реалізації педагогічних умов, що проявляється у крос-культурній спрямованості змісту професійної підготовки

та включенні елементів культурного різноманіття до навчальних дисциплін. Трансформаційний підхід корелює з упровадженням предметно-мовного інтегрованого навчання та інноваційних педагогічних технологій, оскільки сприяє переосмисленню змісту професійної підготовки, розвитку критичного мислення та здатності аналізувати міжнародні явища з урахуванням культурних контекстів. Підхід соціальної дії найбільшою мірою відображається у створенні міжкультурного освітнього середовища, яке забезпечує залучення здобувачів освіти до реальної та квазіпрофесійної міжкультурної взаємодії, формуючи їхню готовність до активної професійної діяльності у міжнародному середовищі.

Реалізація педагогічних умов у поєднанні з концептуальними підходами Дж. Бенкса забезпечує цілісність, поетапність і практичну спрямованість формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Забезпечення крос-культурної спрямованості змісту професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин розглядається як концептуально важливий напрям удосконалення освітнього процесу, що передбачає системну інтеграцію крос-культурної проблематики у зміст фахових дисциплін. Це забезпечує формування у здобувачів вищої освіти цілісної системи знань про культурно-цивілізаційне різноманіття світу, соціокультурні особливості регіонів, етнічні та релігійні процеси, а також моделі суспільного розвитку, що в сукупності становить когнітивне підґрунтя крос-культурної компетентності.

Аналіз змісту навчальних дисциплін дозволив виокремити дві взаємопов'язані групи.

Першу групу становлять дисципліни, спрямовані на формування крос-культурної обізнаності: «Країнознавство» – 6 кредитів ECTS (180 год.), «Регіоналістика та етнодемографічні процеси у світових регіонах» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Культурні та духовно-релігійні традиції країн світу» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Основи етнології» – 4 кредити ECTS (120 год.). Їх

зміст забезпечує формування системних знань про культурно-цивілізаційне різноманіття світу, етнічні процеси, релігійні традиції та соціокультурні особливості регіонів.

Другу групу становлять фахові дисципліни, зміст яких інтегрує крос-культурний аспект у професійну підготовку: «Теорія і практика міжнародної комунікації» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Конфліктологія та теорія переговорів» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Етикет ведення переговорів» – 3 кредити ECTS (90 год.), «Практична психологія в дипломатії» – 4 кредити ECTS (120 год.), «Етнокультурні особливості дипломатичного і ділового спілкування» – 4 кредити ECTS (120 год.). Зміст цих дисциплін спрямований на аналіз міжнародних комунікаційних процесів, переговорної практики, дипломатичної взаємодії та інформаційного середовища з урахуванням соціокультурних чинників.

З метою визначення потенціалу освітньої програми щодо формування крос-культурної компетентності здійснено аналіз змісту підготовки бакалаврів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» Національного університету біоресурсів і природокористування України. Аналіз охоплював обов'язкові та вибіркові складові освітньої програми, що дозволило комплексно оцінити зміст професійної підготовки.

Встановлено, що значний крос-культурний потенціал містить навчальна дисципліна «Країнознавство» – 6 кредитів ECTS [89], метою якої є формування цілісного уявлення про країни та регіони світу як складні системи. Її зміст забезпечує опанування цивілізаційного підходу до аналізу міжнародних процесів та закономірностей формування політичної карти світу.

Дисципліна «Регіоналістика та етнодемографічні процеси у світових регіонах» – 4 кредити ECTS [96] спрямована на формування знань про регіональний розвиток, етнодемографічні процеси, політичні та культурні

особливості країн, а також механізми міжнародної та міжрегіональної взаємодії.

Зміст дисципліни «Культурні та духовно-релігійні традиції країн світу» – 4 кредити ECTS [91] орієнтований на вивчення еволюції культурних і релігійних систем, що забезпечує розвиток здатності до аналізу міжкультурних процесів у глобальному контексті.

Дисципліна «Основи етнології» – 4 кредити ECTS [94] спрямована на формування розуміння етнічних процесів, ідентичності та міжетнічної взаємодії, що забезпечує розвиток толерантного ставлення до культурного різноманіття.

Зміст дисципліни «Теорія і практика міжнародної комунікації» – 4 кредити ECTS [97] забезпечує опанування теоретичних засад міжнародних комунікаційних процесів.

Дисципліна «Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології» – 4 кредити ECTS [93] формує уявлення про глобальний інформаційний простір та функціонування міжнародних інформаційних систем.

Поведінковий і психологічний складник крос-культурної компетентності забезпечується дисциплінами вибіркового циклу: «Конфліктологія та теорія переговорів» – 4 кредити ECTS [101], «Етикет ведення переговорів» – 3 кредити ECTS, «Практична психологія в дипломатії» – 4 кредити ECTS [95], «Етнокультурні особливості дипломатичного і ділового спілкування» – 4 кредити ECTS. Їх зміст спрямований на формування навичок міжкультурної взаємодії, ведення переговорів та врахування культурно зумовлених особливостей комунікативної поведінки.

Проведений аналіз засвідчив наявність крос-культурного потенціалу у змісті навчальних дисциплін освітньої програми, однак водночас виявлено потребу в цілеспрямованому посиленні крос-культурної складової в окремих фахових дисциплінах.

Автором розроблено перелік тем для самостійної роботи, що сприятимуть формуванню крос-культурної компетентності студентів-бакалаврів з міжнародних відносин у межах дисципліни «Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології». Зокрема, тема «Інформаційна безпека у крос-культурному середовищі» спрямована на аналіз особливостей роботи з інформацією в різних культурах та міжнародних кейсів інформаційних атак. Тема «Цифрова дипломатія» передбачає дослідження використання цифрових технологій і соціальних мереж у дипломатичних комунікаціях. У межах теми «Кіберконфлікти у міжнародних відносинах» студенти аналізують кіберконфлікти між державами з урахуванням культурних особливостей. Тема «Міжнародні інформаційні агентства як інструмент крос-культурного впливу» орієнтована на дослідження ролі міжнародних медіа у формуванні міжкультурного дискурсу. Вивчення теми «Мовний бар'єр і переклад в інформаційних технологіях» дає можливість проаналізувати проблеми перекладу та міжкультурної комунікації у цифровому середовищі. Тема «Етика в міжнародних інформаційних технологіях» сприяє осмисленню етичних стандартів різних культур у сфері ІТ. У процесі опрацювання теми «Інформаційна пропаганда у крос-культурному середовищі» студенти досліджують методи пропаганди та культурні стереотипи. Тема «Соціальні мережі як інструмент формування політичної культури» спрямована на порівняння інформаційних платформ різних регіонів світу. Водночас тема «Інформаційні війни та їх вплив на крос-культурне розуміння» передбачає дослідження інформаційних конфліктів та їхніх культурних аспектів.

У межах дисципліни «Практична психологія в дипломатії» автором запропоновано тематику самостійної роботи, спрямовану на розвиток психологічних механізмів крос-культурної взаємодії. Тема «Взаємозв'язок психології та крос-культурної компетентності у дипломатичній діяльності» орієнтована на аналіз психологічних чинників міжкультурної взаємодії. Тема «Бар'єри міжкультурного спілкування» передбачає вивчення психологічних та

соціокультурних бар'єрів комунікації. У межах теми «Емоційний інтелект у міжкультурному діалозі» акцентується увага на розвитку навичок емоційної регуляції у міжкультурній комунікації. Тема «Гендерні аспекти етикету в дипломатичних відносинах» спрямована на аналіз гендерних норм у різних культурах. У процесі опрацювання теми «Психологічні техніки врегулювання міжкультурних суперечностей» формуються навички медіації та переговорів. Тема «Психологія толерантності» сприяє розвитку поваги до культурного різноманіття. У межах теми «Особистісна адаптація дипломатів» досліджуються процеси адаптації у новому культурному середовищі. Тема «Психологічні стратегії подолання культурного шоку» орієнтована на аналіз механізмів адаптації до іншої культури. Вивчення теми «Саморегуляція та стресостійкість у дипломатичній діяльності» сприяє формуванню психологічної стійкості. Тема «Психологічні техніки впливу та переконання» забезпечує розвиток навичок дипломатичної комунікації, а тема «Психологія взаємодії з представниками релігійних громад» передбачає аналіз міжкультурної та міжрелігійної комунікації.

З метою систематизації запропонованих тем самостійної роботи та наочного відображення їхнього змістового спрямування автором узагальнено відповідні теми у таблиці 2.4, де представлено дисципліни, у межах яких вони реалізуються, та їхній крос-культурний зміст.

Таблиця 2.4

Тематика самостійної роботи студентів, спрямована на формування крос-культурної компетентності

Дисципліна	Теми самостійної роботи	Крос-культурний зміст
Міжнародна інформація та сучасні політичні інформаційні системи і технології	Інформаційна безпека у крос-культурному середовищі	Аналіз особливостей роботи з інформацією в різних культурах та міжнародних кейсів інформаційних атак
	Цифрова дипломатія	Дослідження використання цифрових технологій і соціальних мереж у дипломатичних комунікаціях

	Кіберконфлікти у міжнародних відносинах	Аналіз кіберконфліктів між державами з урахуванням культурних особливостей
	Міжнародні інформаційні агентства як інструмент крос-культурного впливу	Дослідження ролі міжнародних медіа у формуванні міжкультурного дискурсу
	Мовний бар'єр і переклад в інформаційних технологіях	Аналіз проблем перекладу та міжкультурної комунікації у цифровому середовищі
	Етика в міжнародних інформаційних технологіях	Вивчення етичних стандартів різних культур у сфері ІТ
	Інформаційна пропаганда у крос-культурному середовищі	Аналіз методів пропаганди та культурних стереотипів
	Соціальні мережі як інструмент формування політичної культури	Порівняння інформаційних платформ різних регіонів світу
	Інформаційні війни та їх вплив на крос-культурне розуміння	Дослідження інформаційних конфліктів та їх культурних аспектів
	Практична психологія в дипломатії	Взаємозв'язок психології та крос-культурної компетентності у дипломатичній діяльності
Бар'єри міжкультурного спілкування		Вивчення психологічних та соціокультурних бар'єрів комунікації
Емоційний інтелект у міжкультурному діалозі		Розвиток навичок емоційної регуляції у міжкультурній комунікації
Гендерні аспекти етикету в дипломатичних відносинах		Аналіз гендерних норм у різних культурах
Психологічні техніки врегулювання між культурних суперечностей		Формування навичок медіації та переговорів
Психологія толерантності		Розвиток поваги до культурного різноманіття
Особистісна адаптація дипломатів		Дослідження процесів адаптації у новому культурному середовищі
	Психологічні стратегії подолання культурного шоку	Аналіз механізмів адаптації до іншої культури
	Саморегуляція та стресостійкість у дипломатичній діяльності	Формування психологічної стійкості
	Психологічні техніки впливу та переконання	Розвиток навичок дипломатичної комунікації
	Психологія взаємодії з представниками релігійних громад	Аналіз міжкультурної та міжрелігійної комунікації

Представлена тематика самостійної роботи спрямована на поєднання інформаційного, комунікативного та психологічного аспектів крос-культурної взаємодії. Її інтеграція у навчально-методичні комплекси відповідних дисциплін з наявним крос-культурним потенціалом сприяє поглибленню міжкультурної обізнаності студентів, розвитку аналітичного мислення та формуванню практичних навичок міжкультурної комунікації у професійній діяльності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання) та системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійно орієнтованої і крос-культурної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин реалізується через комплекс мовних дисциплін, зміст яких поєднує професійну спрямованість і практичне застосування іноземних мов у сфері міжнародної комунікації. До таких дисциплін належать: «Іноземна мова (англійська)» (ОК 4, 18 кредитів ЄКТС), «Іноземна мова за професійним спрямуванням (іспанська)» (ВБ 1.1, 12 кредитів ЄКТС), «Іноземна мова за професійним спрямуванням (німецька)» (ВБ 1.2, 12 кредитів ЄКТС), «Іноземна мова за професійним спрямуванням (французька)» (ВБ 1.3, 12 кредитів ЄКТС), «Іноземна мова (польська)» (ОК 3, 12 кредитів ЄКТС) та «Практичний курс галузевого перекладу» (ОК 6, 10 кредитів ЄКТС).

Курс «Іноземна мова (англійська)» є обов'язковим компонентом циклу загальної підготовки та спрямований на формування системи знань, умінь і навичок практичного використання іноземної мови як засобу професійного та крос-культурного спілкування. У процесі навчання студенти опановують культурознавчі знання, необхідні для ефективної міжкультурної взаємодії у сфері міжнародних відносин. Реалізація змісту дисципліни ґрунтується на лінгвокраїнознавчому, лінгвокультурологічному, соціокультурному та крос-культурному підходах, які враховують культурні особливості представників різних спільнот, сприяють подоланню комунікативних бар'єрів, уникненню міжкультурних непорозумінь і забезпечують ефективність професійної комунікації [90].

Особливе значення у формуванні крос-культурної компетентності має країнознавчий підхід у викладанні другої іноземної мови. Його застосування сприяє розширенню світогляду студентів, розвитку здатності до міжкультурного порівняння та глибшого розуміння культурних особливостей інших народів. Ознайомлення з історією, традиціями, релігійними віруваннями, системою цінностей і моделями поведінки країни, мова якої вивчається, забезпечує не лише ефективніше засвоєння мовного матеріалу, а й підвищує мотивацію студентів до навчання та професійного саморозвитку.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України студенти спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» мають можливість вивчати другу іноземну мову за вибором. Зокрема, освітньою програмою передбачено вивчення німецької, польської, французької або іспанської мов. Відповідні вибіркові компоненти професійної підготовки орієнтовані на формування іншомовної комунікативної компетентності та здатності здійснювати міжкультурну взаємодію в умовах професійної діяльності.

Окрему увагу в освітньому процесі приділено вивченню польської мови, що узгоджується з концепцією мовної політики Європейського Союзу «personal adaptive language», відповідно до якої доцільним є вивчення мов, близьких до рідної, що полегшує процес їх засвоєння та сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок. У межах освітньої програми польська мова представлена як обов'язковий освітній компонент [90].

Важливу роль у професійно-мовній підготовці майбутніх фахівців відіграє дисципліна «Практичний курс галузевого перекладу» (ОК 6), обсягом 10 кредитів ЄКТС. Зміст дисципліни логічно продовжує курс «Іноземна мова» та має інтегративний зв'язок із дисциплінами другої іноземної мови за професійним спрямуванням. Основною метою курсу є формування професійно орієнтованих комунікативних компетентностей, необхідних для здійснення інформаційно-аналітичної діяльності та міжособистісної взаємодії у сфері міжнародних відносин державною та іноземними мовами. Особливий

акцент робиться на розвитку навичок усного і письмового перекладу, здатності використовувати мовні знання у професійній діяльності, а також на вдосконаленні практичних умінь перекладу з англійської мови українською та навпаки у різних видах мовленнєвої діяльності.

Упродовж останнього десятиліття суттєве зростання економічного та політичного впливу країн Сходу зумовило підвищення ролі східних мов у міжнародній комунікації. Поряд із традиційно поширеними в європейському освітньому просторі англійською, французькою, німецькою та іспанською мовами, дедалі більшого значення набувають китайська, арабська та японська мови. Це зумовлює посилення уваги до їх вивчення у закладах вищої освіти. Зокрема, у Великій Британії у 2018 році було започатковано державну програму «Mandarin Excellence», спрямовану на поглиблене вивчення китайської мови студентами [219].

Водночас вивчення східних мов потребує врахування суттєвих соціокультурних відмінностей між західною та східною освітніми традиціями. Такі відмінності проявляються у специфіці мислення, комунікативної поведінки та підходів до мовної підготовки. У багатьох азійських освітніх системах пріоритет надається точності мовних знань, тоді як у західній педагогічній традиції значна увага приділяється практичному використанню мови та формуванню комунікативної компетентності. Врахування цих особливостей є важливим під час розроблення силабусів і навчально-методичного забезпечення мовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин [226].

У закладах вищої освіти України на спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» східні мови представлені китайською, японською, арабською та турецькою мовами й вивчаються як обов'язкові, вибіркові або факультативні компоненти залежно від освітньої програми. Важливу роль у розширенні мовної підготовки студентів відіграє Національний університет біоресурсів і природокористування України, на базі якого функціонує Центр вивчення іноземних мов

гуманітарно-педагогічного факультету. Діяльність центру спрямована на організацію курсів турецької мови для підготовки до міжнародних сертифікаційних іспитів рівнів A1–C2, а також на розроблення програмно-методичного забезпечення для впровадження китайської мови в освітній процес.

Знання іноземних мов є важливим складником формування крос-культурної компетентності студентів, оскільки забезпечує не лише мовну підготовку, а й розуміння культурних, історичних і соціальних особливостей іншомовних суспільств. У процесі вивчення мови студенти засвоюють норми комунікації, культурні цінності та моделі взаємодії представників різних культур, що сприяє розвитку навичок міжкультурного діалогу та подоланню комунікативних бар'єрів.

Особливого значення в умовах глобалізації набуває англійська мова як «*lingua franca*» міжнародного спілкування, що виконує функцію універсального інструменту міжкультурної комунікації. Це підкреслює важливість вивчення іноземних мов не лише як засобу передачі інформації, а і як механізму формування взаєморозуміння та міжкультурної взаємодії.

Крос-культурний підхід до навчання іноземних мов у працях українських науковців такі як О. Пальчикова, В. Дороз, В. Мельничайко, М. Пентиліук розглядається як засіб інтеграції мовної та культурологічної підготовки [34; 64; 75; 76]. Його основними положеннями є орієнтація на діалог культур, усвідомлення унікальності кожної культури, врахування вербальних і невербальних відмінностей, а також розуміння культурної специфіки мовних явищ, що не завжди підлягають адекватному перекладу [2].

Важливу роль у розвитку багатомовності відіграє мовна політика Європейського Союзу, спрямована на збереження лінгвістичного різноманіття та вивчення щонайменше двох іноземних мов. Політика ЄС у сфері Language Learning Policies передбачає безперервність мовної освіти та поєднання мовної підготовки з ознайомленням із культурою, історією та літературою інших народів [189].

Інтеграція іншомовної підготовки у професійне навчання на основі підходу CLIL (Content and Language Integrated Learning) передбачає вивчення фахових дисциплін із залученням іноземної мови як засобу пізнання, а не лише як предмета. У цьому контексті мова виступає не метою навчання, а інструментом, за допомогою якого здійснюється засвоєння професійного змісту, тоді як сам навчальний предмет подається через мовну призму. Такий підхід сприяє не лише розвитку мовної компетентності, а й формуванню крос-культурної свідомості студентів, збагаченню їхнього досвіду в міжкультурному спілкуванні.

Однією з ключових переваг CLIL є можливість адаптації моделі до конкретного освітнього середовища. Відповідно до ступеня мовного занурення виокремлюють три типи моделей. Soft CLIL передбачає інтегрування елементів фахового змісту у заняття з іноземної мови. Modular CLIL застосовується, коли визначені модулі професійної дисципліни викладаються іноземною мовою. Hard CLIL охоплює значну частину навчальних курсів іноземною мовою і наближається до повного двомовного занурення. Кожна з цих моделей реалізує ідею поєднання змістового (знаннєвого) і мовного компонентів, забезпечуючи багатовимірне навчання.

Упровадження CLIL у освітній процес сприяє розвитку ключових компетентностей майбутніх фахівців, підвищенню мотивації до навчання, покращенню мовленнєвих навичок у професійному контексті та формуванню глибшого розуміння культурної різноманітності. Таким чином, CLIL виступає ефективним інструментом інтеграції змісту та мови в умовах глобалізованої освіти [138; 139; 140; 165].

Відповідно до описаних класифікацій моделей предметно-мовного інтегрованого навчання, у Національному університеті біоресурсів і природокористування України на спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» реалізується поєднання елементів м'якої та модульної моделей CLIL. Такий підхід забезпечує інтеграцію мовної та професійної підготовки через упровадження предметно-мовного

інтегрованого навчання і застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема рольових ігор, тренінгів, кейс-методу, портфоліо, квазіпрофесійної діяльності та інтерактивно-комунікаційних технологій. Їх використання сприяє практичному відпрацюванню моделей міжкультурної взаємодії, розвитку комунікативної гнучкості, толерантності до культурних відмінностей та формуванню готовності студентів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Реалізація зазначених технологій спрямована на моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців з міжнародних відносин у контексті міжкультурної взаємодії. Під час викладання дисципліни «Іноземна мова» студенти залучаються до виконання комунікативних і професійно орієнтованих завдань, що відтворюють ситуації міжнародного спілкування, дипломатичної взаємодії, ведення переговорів, участі у міжнародних форумах, прес-конференціях та діяльності міжнародних організацій. Це забезпечує розвиток іншомовної комунікативної компетентності, навичок аргументації, публічного виступу, критичного мислення та здатності ефективно взаємодіяти з представниками різних культур

Під час викладання дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» частина практичних занять проводиться англійською мовою, що забезпечує інтеграцію мовної та професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Зокрема, англійською мовою викладаються теми «Політично коректна мова у міжнародній комунікації» («Political Correctness in International Communication»), «Дипломатичні та бізнес-кліше» («Diplomatic and Business Clichés»), «Мова новин та новинне мовлення» («News Language and News Broadcasting»), «Переклад політичних промов» («Translation of Political Speeches»), «Медійні заголовки та переклад клікбейт-заголовків» («Media Headlines and Clickbait Translation»), «Міжнародні переговори та дипломатичне листування» («International Negotiations and Diplomatic Correspondence»), «Переклад міжнародних угод і меморандумів» («Translation of International Agreements and Memorandums»). Опрацювання зазначених тем спрямоване на формування в студентів навичок професійного іншомовного

спілкування, перекладу та міжкультурної взаємодії в міжнародному середовищі.

У процесі опанування змісту дисципліни студенти формують навички аудитивного та зорового сприйняття іншомовних текстів фахової тематики, розвивають уміння критичної інтерпретації тексту, оцінювання якості перекладу та дотримання норм міжкультурної комунікації. Значна увага приділяється вивченню культурних кодів, дипломатичних норм і традицій комунікації англomовного світу, зокрема Великої Британії та США. Водночас студенти засвоюють теоретичні знання про мовні, стилістичні, соціолінгвістичні, соціокультурні та психологічні особливості міжнародної ділової комунікації, що сприяє формуванню когнітивно-дискурсивної компетентності майбутніх фахівців [92].

Автором здійснено вдосконалення робочої програми та силабусу дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» шляхом упровадження крос-культурно орієнтованих тематичних модулів, практичних перекладацьких кейсів, автентичних відеоматеріалів міжнародно-політичного змісту, завдань з аналізу дипломатичного дискурсу та вправ на формування навичок міжкультурної комунікації. До змісту дисципліни введено теми «Переклад дипломатичного листування» («Translation of Diplomatic Correspondence»), «Крос-культурні аспекти політичного перекладу» («Cross-Cultural Aspects of Political Translation»), «Переклад міжнародного медіаконтенту» («Translation of International Media Content»), «Усний переклад політичних промов» («Political Speeches Interpretation»), «Дипломатичний етикет і мовні стратегії» («Diplomatic Etiquette and Language Strategies»), а також практичні завдання з перекладу міжнародних угод, меморандумів, переговорів та інформаційно-аналітичних матеріалів.

Модулі дисципліни охоплюють теми «Переклад офіційних документів» («Translation of Official Documents»), «Переклад медійних заголовків» («Translation of Media Headlines»), «Переклад суспільно-політичних промов» («Public and Political Speech Translation»), «Послідовний усний переклад»

(«Consecutive Interpreting»), «Дипломатичне листування» («Diplomatic Correspondence»), «Політично коректна мова у медіа» («Political Correctness in Media Language»), «Бізнесові та дипломатичні кліше» («Business and Diplomatic Clichés»), «Переклад міжнародних угод» («Translation of International Agreements»), «Переклад новинного мовлення» («News Broadcasting Translation»), «Аудіовізуальний переклад» («Audio-Visual Translation»), «Переклад інтерв'ю та політичних виступів» («Translation of Interviews and Political Speeches»), «Міжнародно-політичний переклад» («International Political Translation»). Їх зміст спрямований на формування практичних навичок усного та письмового перекладу, визначення перекладацьких стратегій, використання перекладацьких технік та здійснення професійної комунікації у сфері міжнародних відносин. Відповідні навчально-методичні матеріали подано в додатку В.

Завдяки такій організації робочої програми та силабусу дисципліна забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, формує готовність студентів до професійної діяльності у сфері міжнародних комунікацій та ефективної взаємодії у крос-культурному середовищі.

Набуття знань і навичок саме по собі не забезпечує здатності до самостійного розв'язання нових професійних завдань. Формування такої здатності потребує організації навчального процесу, орієнтованого на розвиток творчої активності студентів через створення проблемних ситуацій і проблемних завдань, що моделюють реальні професійні виклики. Це забезпечує формування досвіду пошуку рішень у стандартних і нестандартних умовах та розвиток творчого мислення. Ефективним механізмом реалізації такого підходу є впровадження контексту майбутньої професійної діяльності, що відтворює умови реальної роботи та забезпечує практико-орієнтоване навчання, результати якого можуть бути застосовані у професійній практиці.

Формування професійних компетентностей, зокрема крос-культурної, ґрунтується на поєднанні теоретичної та практичної підготовки. У цьому контексті С. Стеблюк визначає квазіпрофесійну діяльність як технологію

навчання, що через моделювання професійного середовища забезпечує досягнення навчальних цілей [107]. Така діяльність організовується як імітація реальних професійних умов і спрямована на формування комплексу професійних компетентностей. Освітній процес доцільно структурувати за модульним принципом із поєднанням теоретичного та практичного компонентів і обов'язковою рефлексією, що передбачає попереднє засвоєння базових теоретичних знань [25].

Підготовка майбутніх фахівців з міжнародних відносин до роботи в міжкультурному середовищі реалізується через моделювання професійних ситуацій. У процесі квазіпрофесійної діяльності студенти набувають умінь розв'язання професійних завдань, попередження та врегулювання міжкультурних конфліктів, а також формують готовність до ефективної взаємодії в складних комунікативних умовах. Реалізація цього підходу забезпечується використанням інноваційних педагогічних технологій, які сприяють досягненню визначених освітніх результатів.

Інтерактивні методи навчання забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі, розвиток комунікативних навичок, умінь командної взаємодії та професійного обговорення [36]. Їх упровадження потребує належної організації навчального середовища, поступової адаптації студентів, підтримання позитивного психологічного клімату та чіткого добору методів відповідно до цілей і змісту занять. Важливими є також системний контроль результатів навчання та підтримка мотивації до самостійної й творчої діяльності.

Основними завданнями інтерактивних технологій є розв'язання професійних проблем, прогнозування складних ситуацій, формування професійних умінь і розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців. Серед найбільш поширених методів виокремлюються ділові ігри, тренінги, кейс-методи, портфоліо, презентації та карти знань [121]. Ключовою ознакою інтерактивного навчання є партнерська взаємодія викладача і студентів, що ґрунтується на співнавчанні та взаємній відповідальності [40]. Найбільш

ефективною формою квазіпрофесійної інтерактивної діяльності є ділова гра, яка дозволяє моделювати професійні та крос-культурні ситуації майбутньої діяльності.

Ділова гра є інтерактивним методом навчання, що поєднує елементи дискусії, аналізу ситуацій і мозкового штурму. Вона забезпечує моделювання професійного середовища, у якому студенти набувають навичок розв'язання професійних завдань і міжособистісної взаємодії. Її дидактична цінність полягає у створенні умов для розвитку професійних компетентностей, здатності аналізувати проблемні ситуації та приймати обґрунтовані рішення в умовах, наближених до реальної професійної діяльності.

У сучасній педагогіці ділові ігри класифікуються за різними критеріями: способом оцінювання, рівнем регламентації, цільовим призначенням та методикою проведення (рольові, ситуаційні, імітаційні тощо). За функціональним призначенням вони поділяються на навчальні, спрямовані на моделювання професійних процесів, та дослідницькі, що передбачають аналіз і творче розв'язання навчальних проблем.

Роль викладача полягає в організації, координації та оцінюванні діяльності студентів; можливі конвергентна модель із чітким розподілом ролей і дивергентна, що передбачає більш відкритий формат взаємодії [154].

Зазвичай ділова гра реалізується в кілька етапів: підготовчий (визначення мети, сценарію та матеріалів), організаційний (ознайомлення з ролями) та основний (моделювання ситуації, прийняття рішень і аналіз результатів). Ділова гра є активним методом навчання, що сприяє розвитку професійного мислення, мотивації, творчості та здатності до критичного аналізу професійних ситуацій [120].

Рольові ігри у професійній підготовці бакалаврів з міжнародних відносин використовувалися переважно як прості форми моделювання комунікативної взаємодії, у межах яких студенти виконували визначені професійні ролі (дипломат, перекладач, представник міжнародної організації, журналіст тощо) та відпрацьовували мовленнєві й поведінкові моделі у

типових ситуаціях міжкультурного спілкування. Їх застосування сприяло розвитку комунікативних навичок, аргументації, використанню професійної лексики та підвищенню впевненості у процесі міжкультурної взаємодії.

Більш складними та професійно орієнтованими формами роботи стали ситуаційні та імітаційні ігри, розроблені й адаптовані автором для дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу».

Імітаційні ігри були спрямовані на моделювання професійної діяльності фахівця з міжнародних відносин та відтворення умов реальної крос-культурної взаємодії. У межах таких ігор моделювалися діяльність міжнародних організацій і установ, професійні ситуації та умови їх перебігу (переговори, ділові наради, прес-конференції, кризові засідання тощо). Сценарій передбачав наявність сюжету, визначення функцій учасників, опис структури й процесів, що моделювалися. Автором проаналізовано та адаптовано імітаційні ігри «Diplomatic Negotiations Game» («Гра дипломатичних переговорів»), «United Nations Simulation» («Модель ООН»), «Crisis Management Simulation» («Імітація кризового управління»), які сприяли розвитку навичок дипломатичної взаємодії, критичного мислення, командної роботи, прийняття рішень та поведінки в умовах професійного стресу. Відповідні матеріали подано в додатку Г.1.

Ситуаційні ігри («Діловий театр»), розроблені автором, були орієнтовані на моделювання проблемних ситуацій міжкультурної комунікації та пошук оптимальних моделей професійної поведінки. У процесі роботи студенти аналізували умови ситуації, оцінювали можливі наслідки рішень і визначали способи професійного реагування з урахуванням культурних особливостей партнерів. Для дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» автором запропоновано ситуаційні ігри «Переговори щодо врегулювання міжнародного конфлікту», «Прес-конференція з питань кліматичних змін», «Глобальний економічний форум», «Судовий процес у Міжнародному кримінальному суді», «Підписання двосторонньої угоди про співпрацю». Їх використання сприяло

розвитку емпатії, комунікативної чутливості, навичок професійного реагування та міжкультурної взаємодії (додаток Г.2).

Застосування рольових, ситуаційних та імітаційних ігор забезпечувало не лише розвиток мовленнєвих і перекладацьких умінь, а й моделювання реальних професійних умов діяльності у сфері міжнародних відносин, що сприяло формуванню крос-культурної компетентності та готовності студентів до професійної взаємодії у міжнародному середовищі.

Одним із різновидів інтерактивних методів навчання є тренінг, що передбачає виконання спеціально розробленої програми вправ і завдань, спрямованих на розвиток і вдосконалення конкретних умінь та навичок. Як зазначають А. Литвин і О. Мацейко [65], тренінг не лише сприяє передачі знань, а й викликає в учасників емоційне піднесення, активізує пізнавальний інтерес, мотивацію до самовдосконалення, а також створює позитивне середовище для особистісного зростання. Однією з ключових особливостей тренінгу є практична орієнтація: після завершення кожен учасник здобуває чітке уявлення про можливості застосування набутих навичок у найближчій перспективі.

У випадках, коли у тренінгу моделюються ситуації міжкультурної взаємодії, його називають міжкультурним (або крос-культурним) тренінгом. За визначенням С. Ратхе [231], крос-культурний тренінг є дидактичним засобом формування міжкультурної компетентності, що реалізується шляхом виконання системи вправ, спеціально розроблених для підготовки до міжкультурної комунікації.

Дослідники, зокрема, В. Горлач, поділяють такі тренінги на загальнокультурні та культурно-специфічні. Перші формують уявлення про загальні особливості поведінки, цінностей і норм, обумовлених культурою, що дозволяє краще розуміти джерела культурних відмінностей. Другі зосереджені на вивченні окремої культури та передбачають надання інформації про її особливості, порівняння з власною культурою, що сприяє запобіганню конфліктів у міжкультурному спілкуванні [23].

Кожен із типів міжкультурного тренінгу, відповідно до класифікації може бути реалізований в інформативній або інтерактивній формі. Інформативні тренінги акцентують увагу на когнітивному аспекті формуванні знань про інші культури. Інтерактивні, у свою чергу, зосереджені на розвитку комунікативних умінь і навичок міжкультурної взаємодії через групову роботу, виконання вправ і симуляцію реальних ситуацій.

У сучасних програмах крос-культурного тренінгу зазвичай використовуються шість основних підходів, які можуть застосовуватись як окремо, так і в комбінації. Першим є інформаційний підхід, який спрямований на ознайомлення учасників із загальними фактами про іншу культуру – зокрема, її історією, традиціями, нормами поведінки та особливостями комунікації. Атрибутивний підхід орієнтований на розвиток вміння інтерпретувати поведінку представників іншої культури з урахуванням їхнього світогляду, що сприяє формуванню емпатії та кращому розумінню міжкультурних відмінностей.

Підхід культурної обізнаності передбачає вивчення базових цінностей, переконань і моделей поведінки, характерних для певної культури, що дозволяє учасникам глибше зрозуміти природу крос-культурної взаємодії. У межах когнітивно-поведінкового підходу учасники аналізують власний досвід, визначають, що є для них звичним або складним у рідному культурному середовищі, і порівнюють це з іншою культурою для виявлення потенційних викликів і способів їх подолання.

Емпіричний підхід реалізується через безпосереднє занурення у нове культурне середовище, коли учасники мають можливість набути міжкультурного досвіду шляхом особистої участі у житті іншої країни чи спільноти. Нарешті, інтерактивний підхід передбачає активну взаємодію з представниками іншої культури або з експертами, які добре обізнані з її особливостями. Така форма тренінгу створює умови для живого діалогу, обміну думками та набуття практичного досвіду, що значно підвищує ефективність міжкультурної підготовки [231].

Автором розроблено та впроваджено серію тренінгових занять і тематичних воркшопів, спрямованих на формування крос-культурної компетентності бакалаврів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Зазначені форми роботи реалізовувалися як у межах викладання дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу», так і у форматі окремих тематичних воркшопів. Тривалість занять становила 2–4 академічні години залежно від змістового наповнення, кількості практичних завдань та форми організації роботи (додаток Д).

Серед розроблених тренінгових занять і тематичних воркшопів виокремимо найбільш ефективні: «Переговори в крос-культурному середовищі», «Дипломатичний етикет у полікультурному середовищі», «Політкоректна мова та комунікація», «Крос-культурне вирішення конфліктів», «Міжнародні бізнес-комунікації», «Розуміння крос-культурних цінностей» та «Етика в міжнародній комунікації».

Тренінгове заняття «Переговори в крос-культурному середовищі» (4 академічні години) спрямоване на формування вмінь урахувати культурні особливості під час проведення міжнародних переговорів, уникати комунікативних бар'єрів та досягати компромісу. У межах заняття розглядалися особливості стилів переговорів у різних культурах, типові стратегії комунікації та моделювалися переговорні ситуації у різних культурних контекстах із використанням рольових та імітаційних ігор.

Тренінгове заняття «Дипломатичний етикет у полікультурному середовищі» (2 академічні години) передбачало ознайомлення студентів із нормами дипломатичного протоколу та особливостями етикету в різних культурах. Практична частина включала моделювання офіційних зустрічей, дипломатичних прийомів і ситуацій професійної міжкультурної взаємодії.

Тренінгове заняття «Політкоректна мова та комунікація» (2 академічні години) орієнтоване на розвиток навичок толерантної та ефективної комунікації у багатокультурному середовищі. Особлива увага приділялася

аналізу невербальної комунікації, впливу стереотипів на спілкування та способам уникнення мовленнєвої дискримінації й комунікативних непорозумінь.

Метою тренінгового заняття «Крос-культурне вирішення конфліктів» (4 академічні години) стало формування здатності ефективно реагувати на конфліктні ситуації в умовах міжкультурної взаємодії. Студенти аналізували моделі сприйняття конфлікту в різних культурах, опановували методи медіації та працювали з кейсами міжкультурних конфліктів.

Тренінгове заняття «Міжнародні бізнес-комунікації» (4 академічні години) спрямоване на підготовку студентів до професійної комунікації у міжнародному середовищі. У процесі роботи студенти відпрацьовували навички написання офіційних листів, підготовки презентацій, укладання ділових документів та ведення професійного спілкування з урахуванням крос-культурних особливостей.

У межах тренінгового заняття «Розуміння крос-культурних цінностей» (2 академічні години) студенти ознайомилися з культурними концептами, що впливають на міжнародну комунікацію та дипломатичні відносини. Практична частина передбачала аналіз міжнародних ситуацій через призму культурних відмінностей і ціннісних орієнтацій.

Тренінгове заняття «Етика в міжнародній комунікації» (2 академічні години) спрямоване на формування етичної культури міжкультурної взаємодії. У процесі роботи студенти аналізували принципи поваги до культурного різноманіття, способи запобігання проявам культурної нетолерантності та особливості етичної поведінки у міжнародному професійному середовищі.

Метод кейс-технології є ефективним інструментом для розвитку крос-культурної компетентності у студентів, які навчаються за напрямом міжнародних відносин. Він об'єднує різноманітні педагогічні підходи, базовані на аналізі конкретних навчальних ситуацій, кейсів. Такі кейси зазвичай ґрунтуються на реальних подіях або максимально наближених до

реальних фактичних даних і відображають конкретні приклади із практики [131].

У процесі роботи зі кейсом студенти отримують матеріали різного формату, текстові, аудіо або відео, після чого здійснюють власний аналіз ситуації. Наступним етапом є організація дискусій, обговорень і презентацій, де учасники обмінюються думками. Підсумкова оцінка ведеться на основі попередньо визначених критеріїв, які є відомими для всіх учасників, а також відбувається рефлексія та узагальнення результатів [123]. Результативне використання кейс-методу у навчанні потребує чітко спланованої, логічно вибудованої та обмеженої в часі стратегії обговорення. Викладач має контролювати хід дискусії, передбачаючи її можливий розвиток, і спрямовувати студентів за допомогою продуманих запитань. Це дає змогу учасникам висловлювати власні погляди та доходити до несподіваних, самостійно сформульованих висновків. Такий підхід широко застосовується у вищій освіті та вважається одним із найефективніших для розвитку у студентів здатності вирішувати як стандартні, так і нетипові професійні ситуації.

Перші кейс-методи були введені в освітню практику Гарвардською бізнес-школою, після чого поширилися по багатьох навчальних закладах США і світу. На сьогодні існують дві провідні моделі застосування кейсів: американська, що була започаткована у Гарварді, та європейська, відома як манчестерська школа. Гарвардські кейси зазвичай мають обсяг близько 20-25 сторінок і містять 8-10 ілюстрацій, з акцентом на прийняття одним найкращого рішення з точки зору розробників. Європейські кейси коротші і часто пропонують декілька можливих варіантів розв'язання проблем, що стимулює ширше обговорення.

Науковці, які досліджували цю методику поділяють кейси на типи відповідно до їхньої структури [57; 58; 181].

Короткі кейси (Short Vignettes) – це навчальні ситуації обсягом від однієї до десяти сторінок, у яких подано лише базову інформацію. Для повноцінного аналізу студенти мають самостійно доповнювати кейс власними знаннями.

Великі неструктуровані кейси (Long Unstructured Cases) вважаються найскладнішими: вони містять понад 20 сторінок докладного матеріалу. Завдання студентів – виділити головне серед великого обсягу даних, відкинути зайве та виявити відсутні, але необхідні елементи для прийняття обґрунтованого рішення.

Інноваційні кейси (Ground Breaking Cases) передбачають дослідницький підхід: студентам потрібно не лише застосовувати теоретичні знання та навички, а й запропонувати нестандартне, креативне вирішення проблеми.

Освітні кейси доступні для викладачів на онлайн-ресурсах Манчестерського та Гарвардського університетів. В Україні діє освітній проєкт Casers, який дозволяє студентам розв'язувати реальні завдання від компаній. Платформа пропонує два формати участі: приєднатися до активного кейс-челенджу або вивчати вже завершені кейси з відкритим доступом до матеріалів. Проєкт почав активно функціонувати з квітня 2018 року.

Спираючись на аналіз науково-методичних джерел і професійно орієнтованих матеріалів, для дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» автором розроблено та адаптовано систему кейс-завдань, спрямованих на формування перекладацької та крос-культурної компетентності студентів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Запропоновані кейси використовувалися під час практичних занять і перекладацької практики та були орієнтовані на розвиток навичок перекладу текстів у сфері дипломатії, міжнародного права, політики, міжнародної економіки та діяльності міжнародних організацій.

Система кейсів передбачала моделювання реальних професійних ситуацій, із якими можуть стикатися фахівці з міжнародних відносин і перекладачі у професійній діяльності. Зокрема, студентам пропонувалися завдання з перекладу дипломатичних нот, резолюцій ООН, прес-релізів міжнародних організацій, міжнародних договорів, політичних промов, аналітичних статей з міжнародних відносин та економічних звітів міжнародних організацій.

Кейс «Переклад дипломатичної ноти» був спрямований на формування навичок перекладу офіційно-ділових текстів із використанням дипломатичної термінології та дотриманням норм дипломатичного стилю. У процесі роботи студенти аналізували особливості перекладу ввічливих мовленнєвих формул, офіційних звернень і стилістичних конструкцій, характерних для дипломатичного листування.

Кейс «Переклад резолюції ООН» передбачав роботу з текстами міжнародно-правового характеру та був орієнтований на засвоєння термінології міжнародного права, зокрема понять *sovereignty*, *jurisdiction*, *sanctions*, а також на формування вмінь передавати юридичні концепції та забезпечувати точність перекладу правових формулювань.

Кейс «Переклад прес-релізу міжнародної організації» був спрямований на розвиток навичок перекладу інформаційно-аналітичних текстів міжнародного значення. Під час виконання завдань студенти відпрацьовували вміння зберігати офіційний стиль, нейтральний тон повідомлення та враховувати культурні чинники, що впливають на вибір перекладацьких стратегій.

У межах кейсу «Переклад міжнародного договору» студенти працювали з уривками міжнародних угод і відпрацьовували навички точного перекладу юридичних формулювань та спеціалізованої термінології, зокрема *party to the agreement*, *binding obligations*, *force majeure*. Особлива увага приділялася забезпеченню еквівалентності перекладу та аналізу його впливу на юридичну силу документа.

Кейс «Переклад політичної промови» був орієнтований на формування навичок адекватного перекладу політичних текстів із збереженням риторичних, стилістичних та емоційно-експресивних особливостей мовлення. Студенти аналізували специфіку передачі політичної риторики та ідеологічно маркованих понять у процесі міжкультурної комунікації.

Кейс «Переклад статті з міжнародних відносин» передбачав роботу з аналітичними текстами, присвяченими міжнародним конфліктам,

геополітичним процесам і трансформації міжнародних альянсів. У процесі роботи студенти відпрацьовували переклад термінології теорії міжнародних відносин, зокрема *balance of power*, *deterrence*, *soft power*, та аналізували особливості передачі складних політичних понять.

Кейс «Переклад економічного звіту міжнародної організації» спрямований на засвоєння економічної термінології та розвиток навичок перекладу економічних документів міжнародного характеру. Студенти працювали з текстами звітів міжнародних фінансових організацій і здійснювали переклад термінів *GDP growth rate*, *fiscal policy*, *foreign direct investment* із подальшим обґрунтуванням обраних перекладацьких рішень.

Використання кейс-методу у процесі викладання дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» сприяло поєднанню теоретичної та практичної підготовки студентів, розвитку професійного мислення, навичок аналізу міжнародних документів, перекладацької компетентності та готовності до професійної діяльності у сфері міжнародних відносин у полікультурному середовищі (додаток Е).

Важливим елементом реалізації кейс-методу є фіксація та аналіз результатів виконання кейсових завдань, що може здійснюватися за допомогою технології портфоліо. Портфоліо дає змогу систематизувати результати роботи студентів над кейсами, відобразити процес прийняття рішень, аналітичні висновки, рефлексію та практичні рекомендації щодо вирішення змодельованих професійних ситуацій.

На думку Х. Баррет, портфоліо є цілеспрямованою колекцією робіт, що відображає зусилля та результати діяльності студента впродовж конкретного періоду [169].

Згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень, портфоліо не лише фіксує результати, а й сприяє формуванню таких важливих навичок, як уміння самостійно ставити цілі, планувати й організовувати навчальну діяльність, аналізувати власні досягнення, здійснювати самооцінку. Його основна цінність полягає у відображенні динаміки особистісного зростання

студента, що забезпечує умови для розвитку рефлексії, самоконтролю, здатності до самопрезентації та формування конструктивного ставлення до зовнішньої оцінки [50].

Існують два основні типи портфоліо: портфоліо досягнень, яке відображає результати навчальної та професійної діяльності студента, і портфоліо процесу, що дає змогу простежити динаміку виконання завдань, професійного розвитку та рефлексії щодо отриманого досвіду. Особливо ефективним використання технології портфоліо є під час проходження перекладацької та виробничої практик, передбачених освітньою програмою підготовки бакалаврів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» у Національний університет біоресурсів і природокористування України. Відповідно до освітньо-професійної програми, перекладацька практика реалізується у 6 семестрі та становить 120 годин (4 кредити ЄКТС), а виробнича практика у 8 семестрі обсягом 90 годин (3 кредити ЄКТС).

Метою перекладацької практики є формування професійних умінь письмового й усного перекладу у сфері міжнародних відносин, розвиток навичок роботи з дипломатичною, політичною, економічною та міжнародно-правовою термінологією, а також вдосконалення міжкультурної комунікації. Виробнича практика спрямована на наближення студентів до умов реальної професійної діяльності у сфері міжнародних відносин, формування навичок професійної комунікації, аналітичної роботи та застосування набутих знань у практичній діяльності.

Під час проходження практик студенти формували портфоліо, до якого включалися характеристика установи-бази практики, опис її організаційної структури, аналіз виконуваних професійних завдань, приклади перекладених документів, аналітичних матеріалів та професійної комунікації. Базами практики виступали відділ міжнародних зв'язків Навчально-наукового центру міжнародної діяльності НУБіП України, музей НУБіП України, науково-дослідні установи, зокрема Інститут політичних і етнонаціональних

досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України, а також міжнародні й громадські організації.

У межах перекладацької практики студенти виконували переклад дипломатичних листів, прес-релізів міжнародних організацій, інформаційно-аналітичних матеріалів та фрагментів міжнародних документів, здійснювали підготовку двомовних презентацій і супровід міжнародної комунікації. Під час виробничої практики студенти брали участь у підготовці інформаційних матеріалів для міжнародних заходів, аналізували міжнародні інформаційні ресурси, здійснювали підготовку аналітичних довідок і комунікаційних матеріалів.

Обов'язковим компонентом портфоліо був авторський кейс міжкультурного характеру, в якому студент описував професійну або комунікативну проблему, що виникла під час практики, аналізував причини її виникнення та пропонував можливі шляхи вирішення з урахуванням культурних особливостей комунікації. Додатково до портфоліо включалися відгуки керівників практики та фахівців установ, у яких студенти проходили практичну підготовку.

Відповідно, портфоліо не тільки фіксує освітні й професійні досягнення, а й відображає шлях їх здобуття. Це робить його надзвичайно корисним у професійній діяльності, особливо в контексті міжкультурної комунікації. Багато роботодавців, зокрема в міжнародній сфері, позитивно ставляться до співпраці з молодими фахівцями, які вже мають сформоване портфоліо. Воно стає важливим інструментом для працевлаштування, оскільки містить не лише приклади набутих знань і навичок, а й підтвердження ефективності професійної діяльності з боку практиків [131].

Отже, реалізація другої педагогічної умови впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання та відповідної системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійно орієнтованої та крос-культурної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин забезпечується через оновлення змісту дисциплін іншомовної підготовки, а також системне

застосування інтерактивних методів навчання, зокрема імітаційних і ситуаційних ігор, тренінгових технологій, кейс-методу та технології портфоліо. З метою узагальнення запропонованих форм і методів навчання основні напрями реалізації другої педагогічної умови систематизовано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Змістово-процесуальне забезпечення крос-культурної спрямованості
іншомовної компетентності**

Дисципліна	Метод / форма навчання	Приклади реалізації	Крос-культурний результат
Практичний курс галузевого перекладу	Метод контекстного навчання	Теми: «Переклад офіційних документів», «Переклад медійних заголовків», «Переклад суспільно-політичних промов», «Послідовний усний переклад», «Дипломатичне листування», «Політично коректна мова у медіа», «Бізнесові та дипломатичні кліше», «Переклад міжнародних угод», «Переклад новинного мовлення», «Аудіовізуальний переклад», «Переклад інтерв'ю та політичних виступів», «Міжнародно-політичний переклад».	Сформованість професійної перекладацької компетентності та усвідомлення культурно зумовлених особливостей дипломатичної комунікації.
Практичний курс галузевого перекладу Іноземна мова	Рольові ігри	Переговори, дипломатичний прийом, прес-конференція	Формування мовленнєвих стратегій та моделей професійної поведінки в умовах міжнародної крос-культурної комунікації.
Практичний курс галузевого перекладу	Імітаційні ігри	«Гра дипломатичних переговорів», «Модель ООН», «Імітація кризового управління»	Формування навичок переговорів, публічного виступу та міжкультурної взаємодії
Практичний курс галузевого перекладу Іноземна мова	Ситуаційні ігри («діловий театр»)	«Переговори щодо врегулювання міжнародного конфлікту», «Прес-конференція з питань кліматичних змін», «Глобальний економічний форум», «Судовий процес у Міжнародному кримінальному суді», «Підписання двосторонньої угоди про співпрацю».	Формування навичок поведінки у міжкультурних професійних ситуаціях

Міждисциплінарна підготовка	Тренінги	«Переговори в крос-культурному середовищі», «Дипломатичний етикет у полікультурному середовищі», «Політкоректна мова та комунікація», «Крос-культурне вирішення конфліктів», «Міжнародні бізнес-комунікації», «Розуміння крос-культурних цінностей» та «Етика в міжнародній комунікації».	Розвиток комунікативної гнучкості та толерантності до культурних відмінностей
Практичний курс галузевого перекладу	Кейс-метод	«Переклад дипломатичної ноти», «Переклад резолюції ООН», «Переклад прес-релізу міжнародної організації», «Переклад міжнародного договору», «Переклад політичної промови», «Переклад статті з міжнародних відносин», «Переклад економічного звіту міжнародної організації».	Розвиток навичок аналізу міжнародних документів та професійної міжкультурної комунікації
Виробнича та перекладацька практика	Метод портфоліо	Портфоліо досягнень і процесу: перекладені документи, аналітичні матеріали, кейс міжкультурної взаємодії та відгуки керівників практики	Розвиток професійних перекладацьких умінь, навичок аналізу міжнародних документів і крос-культурної комунікації

Узагальнені в таблиці форми та методи навчання забезпечують інтеграцію іншомовної, професійної та крос-культурної підготовки студентів.

Ефективність зазначених методів значною мірою підсилюється застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до автентичних матеріалів, інтерактивність освітнього процесу та розвиток цифрових компетентностей студентів. Використання мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, тестових систем і карт знань підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, сприяє візуалізації знань, розвитку критичного мислення та самостійності здобувачів освіти.

Таким чином, поєднання інноваційних педагогічних технологій та ІКТ створює умови для підвищення ефективності освітнього процесу та формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин [110; 131; 207].

У цьому контексті вагомим значення набуває третя педагогічна умова – створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії. Її реалізація здійснюється через розширення можливостей академічної мобільності студентів, залучення їх до діяльності мовних центрів, наукових гуртків та інших форм міжкультурної комунікації.

Міжнародна співпраця університетів забезпечує участь українських ЗВО в освітніх програмах і проєктах, спрямованих на інтеграцію у світовий освітній простір. Відповідно до нормативних документів МОН України та постанови КМУ № 579 (2015), академічна мобільність передбачає навчання, стажування або участь у наукових дослідженнях у вітчизняних і закордонних закладах освіти з подальшим визнанням і перерахуванням результатів навчання. Вона охоплює внутрішню та міжнародну форми, а також різні організаційні моделі, зокрема спільні освітні програми й проєкти.

У межах реалізації програм академічної мобільності студенти навчаються впродовж семестру або навчального року в іноземному закладі вищої освіти англійською чи мовою країни перебування, без потреби додаткової атестації після повернення, оскільки здобуті кредити зараховуються у встановленому порядку [68]. Такий досвід сприяє розвитку мовленнєвих, комунікативних і міжкультурних компетентностей.

Отже, організація міжнародної академічної мобільності створює умови для безпосередньої крос-культурної взаємодії студентів і є важливим чинником формування їхньої міжкультурної компетентності.

У межах створення міжкультурного освітнього середовища важливу роль відіграють студентські наукові гуртки, які сприяють поглибленню фахових знань і формуванню крос-культурної компетентності. Зокрема, гурток «Основи перекладу фахових текстів» забезпечує поєднання лінгвістичного та культурологічного підходів у процесі опрацювання перекладацьких практик.

Тематика його роботи охоплює ключові напрями сучасної перекладознавчої та лінгвокультурологічної проблематики, зокрема: діалектні

варіанти англійської мови (британський, американський, австралійський варіанти) та особливості їх перекладу; відтворення топонімів і культурно маркованих географічних назв; вплив мовного контакту на лексику та процеси запозичення; соціолінгвістичні особливості регіонального мовлення; репрезентація культурної ідентичності в географічних назвах; розвиток англійської мови в цифровому середовищі та особливості онлайн-комунікації; переклад реалій, гумору та сленгу; специфіка перекладу політичних, юридичних, спортивних і медійних текстів; лінгвокультурні особливості науково-популярних матеріалів; адаптація рекламних повідомлень для різних культурних ринків; локалізація медіа- та кінематографічного контенту; етичні аспекти перекладу чутливих тем у журналістиці.

Діяльність гуртка дозволяє студентам не лише відпрацьовувати практичні перекладацькі навички, а й здійснювати аналіз культурних і соціальних контекстів текстів, що є важливим для майбутньої професійної діяльності у сфері міжнародних відносин.

Додатково розширення міжкультурного досвіду студентів забезпечується через залучення до міжуніверситетських освітніх ініціатив, зокрема спільних розмовних клубів, таких як English Speaking Club (НУБіП України), міжкультурних круглих столів, наприклад «Cross-Cultural Communication Challenges in Diplomacy» (онлайн-зустрічі із партнерами з ЄС), а також спільних дискусійних платформ і відкритих онлайн-лекцій, зокрема серій «Intercultural Dialogue in International Relations» (за участі викладачів та студентів різних ЗВО). Така інтеграція академічного аналізу з практикою живої комунікації створює умови для природної міжкультурної взаємодії та розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

У результаті аналізу освітніх програм українських закладів вищої освіти (ЛНУ імені Івана Франка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка) виокремлено низку дисциплін, що мають значний потенціал у формуванні крос-культурної компетентності. Зокрема, «Лінгвокраїнознавство» (3 кредити ЄКТС, 90 годин), «Лінгвістична географія»

(3–4 кредити ЄКТС, 90–120 годин) та «Англійська мова в мас-медійному просторі» (3 кредити ЄКТС, 90 годин) є дисциплінами, що поєднують мовну підготовку з культурологічним та медійним компонентом. Ознайомлення з тематикою цих дисциплін у межах розмовних клубів і науково-дискусійних заходів надає студентам можливість обговорювати мовні та культурні явища в інтерактивному форматі, порівнювати різні академічні підходи, аналізувати автентичні матеріали та застосовувати знання в умовах наближених до реальної професійної комунікації. Така форма роботи сприяє розвитку аналітичного мислення, мовної гнучкості та готовності до ефективної діяльності у полікультурному середовищі.

Тематика занять наукового гуртка та розмовних клубів, спрямованих на формування крос-культурної компетентності студентів, детально представлена у додатку Ж. У ньому подано орієнтовний перелік тем, завдань і форм організації діяльності, що можуть варіюватися залежно від освітніх потреб студентів та специфіки підготовки, забезпечуючи цілеспрямований розвиток міжкультурних знань, умінь і навичок.

Зокрема, до прикладів тем належать: «Діалектні варіації англійської мови та їх переклад (на прикладі британського, американського та австралійського варіантів)», «Особливості перекладу топонімів у різних країнах», «Переклад реалій як спосіб відтворення культурних особливостей без втрати змісту», «Соціолінгвістичні особливості регіонального мовлення та їх відображення в перекладі», «Специфіка перекладу гумору в різних англійськомовних культурах».

Реалізація визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин забезпечує цілеспрямоване формування їхньої крос-культурної компетентності. Інтеграція крос-культурного змісту у фахові дисципліни сприяє формуванню цілісного уявлення про культурне різноманіття та особливості професійної діяльності у глобалізованому середовищі.

Впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання та інноваційних педагогічних технологій активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, забезпечує моделювання ситуацій міжкультурної взаємодії та сприяє розвитку комунікативної гнучкості й толерантності до культурних відмінностей.

Створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти забезпечує розширення практичного досвіду міжкультурної комунікації через академічну мобільність, участь у наукових гуртках, мовних клубах і міжнародних проєктах, що сприяє формуванню стійких міжкультурних компетентностей. Комплексна реалізація педагогічних умов забезпечує ефективний розвиток крос-культурної компетентності студентів і їхню готовність до професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження здійснено теоретико-методичне обґрунтування процесу формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. На основі аналізу наукових джерел визначено систему загальнопедагогічних та спеціальних етнопедагогічних принципів, які забезпечують цілісність, професійну спрямованість і міжкультурний характер освітнього процесу. До загальнопедагогічних засад віднесено принципи структурності, цілеспрямованості й свідомості, діалогічності, діяльності, наочності, індивідуалізації, інтегративності, поєднання форм організації освітнього процесу, відповідності форм і методів навчання, полікультурності та контекстності. Етнопедагогічну основу дослідження становлять принципи етнокультурної відповідності, етнічної толерантності та розуміння мови як етнокультурного коду.

Обґрунтовано комплекс методологічних підходів до формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, серед яких системний, діяльнісний, синергетичний, особистісно-орієнтований,

аксіологічний і компетентнісний підходи. Їх інтеграція забезпечує цілісне бачення процесу професійної підготовки, орієнтацію на практичну міжкультурну взаємодію, розвиток особистісного потенціалу студентів та формування готовності до професійної діяльності в умовах глобалізованого суспільства.

У ході дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, а саме: крос-культурної складової змісту професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин; впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання та відповідної системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійно-орієнтованої та крос-культурної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин; створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії. Визначені педагогічні умови спрямовані на інтеграцію міжкультурної складової у професійну підготовку, активізацію практичної діяльності студентів та набуття ними досвіду реальної міжкультурної комунікації.

На основі визначених теоретико-методологічних засад розроблено структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, яка охоплює методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та діагностично-результативний блоки. Модель забезпечує цілісність, логічну послідовність і практичну спрямованість процесу професійної підготовки та створює підґрунтя для експериментальної перевірки ефективності визначених педагогічних умов у подальшому дослідженні.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

3.1. Структурні компоненти, показники та рівні сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

Структура крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у сучасних наукових дослідженнях розглядається як багатокомпонентне інтегративне утворення, що поєднує особистісні, когнітивні, поведінкові та рефлексивні характеристики майбутнього фахівця. Аналіз наукових джерел свідчить про існування різних підходів до визначення її структурних компонентів залежно від методологічних позицій дослідників, специфіки професійної підготовки та особливостей міжкультурної взаємодії.

Численні дослідження, зокрема праці А. Аббе, П. Каліджурі, Д. Деардорф, Дж. ван Оуденховена, Н. Разака, І. Таріка, К. ван дер Зе, А. Шафаї, підтверджують складність і багатофакторність процесу формування крос-культурної компетентності [159; 180; 186; 237; 240; 254]. У наукових працях крос-культурна компетентність пов'язується зі здатністю особистості до культурної адаптивності, відкритості до іншої культури, ефективної міжкультурної комунікації, емоційної стійкості та усвідомленої взаємодії в умовах культурного різноманіття.

Серед особистісних характеристик, які найбільшою мірою сприяють формуванню крос-культурної компетентності, дослідники виокремлюють комунікабельність, емоційну стабільність, впевненість у собі, толерантність до невизначеності, відкритість, емпатію та етнокультурну чутливість [174; 180; 187; 208; 239; 254]. При цьому частина з них розглядається як відносно стійкі риси особистості, тоді як інші проявляються у сфері ціннісно-емоційного ставлення до міжкультурної взаємодії [238].

Окремі дослідники виокремлюють культурну адаптивність як здатність ефективно пристосовуватися до іншого культурного середовища, виявляючи гнучкість, відкритість, автономність і готовність до сприйняття інших культурних норм і цінностей. Важливим компонентом також вважається мотиваційно-пізнавальна спрямованість особистості, що проявляється у прагненні до міжкультурної взаємодії, зацікавленості іншими культурами та готовності до їх вивчення [161].

Дослідження Дж. Блека засвідчують, що допитливість, відкритість до нового досвіду та здатність аналізувати культурні відмінності є важливими професійними характеристиками фахівців у сфері міжнародних відносин [175]. Поряд із цим у наукових працях акцентується увага на значенні емоційної стабільності, яка визначає здатність контролювати власні емоції, конструктивно реагувати на міжкультурні труднощі та підтримувати ефективну взаємодію в умовах невизначеності [179; 212]. Окремі автори також наголошують на важливості орієнтації на актуальні умови міжкультурної комунікації, що передбачає здатність особистості гнучко реагувати на сучасні соціокультурні виклики без надмірного перенесення попереднього досвіду в нові ситуації [215].

Структура крос-культурної компетентності має розглядатися як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують готовність бакалаврів з міжнародних відносин до ефективної професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Методологічною основою конструювання структури крос-культурної компетентності стала тривимірна, поетапно конкретизована психологічна структура особистості (авторство В. Рибалки), що охоплює соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та розвивальний виміри особистості [87].

Зазначений підхід дає змогу розглядати крос-культурну компетентність не лише як сукупність знань, умінь і навичок, а як динамічне особистісне утворення, що забезпечує здатність майбутнього фахівця до активної

міжкультурної взаємодії, професійного саморозвитку та виходу на вищі рівні особистісного і професійного становлення.

Узагальнення наукових підходів до проблеми формування крос-культурної компетентності засвідчує відсутність єдиної усталеної її структури та наявність різних теоретичних інтерпретацій. У класичних дослідженнях цей феномен переважно розглядається як трикомпонентне утворення, що охоплює когнітивний, афективний (ціннісно-ставленнєвий) і поведінковий виміри, що представлено у працях П. Спітцберг і Г. Чангнон [239]. У моделях культурного інтелекту К. Ерлі та С. Анг [161] метакогнітивний рівень визнається важливим, однак він не виділяється як окремий структурний компонент, а розглядається як внутрішній процес когнітивного функціонування. У працях Д. Дірдорф [184] внутрішня трансформація також фіксується як результат розвитку компетентності, проте не має автономного структурного статусу.

Порівняльний аналіз існуючих моделей дає підстави для обґрунтування чотирикомпонентної структури крос-культурної компетентності. Трикомпонентна модель, що включає знання, ставлення і поведінку, не повною мірою відображає специфіку професійної діяльності бакалаврів з міжнародних відносин, у якій суттєвого значення набуває здатність до саморегуляції в умовах підвищеної міжкультурної та емоційної напруги.

У зв'язку з цим у даному дослідженні обґрунтовано доцільність виокремлення чотирьох взаємопов'язаних компонентів крос-культурної компетентності, а саме мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного. Така структура забезпечує поєднання класичної тріади знань, ставлень і поведінки з окремо виділеним регулятивним виміром, який відображає здатність особистості до емоційного контролю, рефлексії та адаптації в умовах культурної невизначеності.

Доцільність такого підходу підтверджується й сучасними зарубіжними дослідженнями. Зокрема, на основі аналізу широкого спектра наукових джерел К. Торнсон з колегами запропонувала концептуальну модель, яка охоплює дев'ять ключових показників крос-культурної компетентності та підкреслює

її багатовимірний і інтегративний характер [242]. Це свідчить, що сучасні наукові підходи поступово відходять від спрощених лінійних моделей і орієнтуються на розгляд крос-культурної компетентності як складної системи взаємопов'язаних характеристик.

У межах даного дослідження кожен із виокремлених компонентів розглядається як відносно самостійний структурний елемент крос-культурної компетентності, який конкретизується через систему відповідних показників сформованості. Саме показники дозволяють відобразити ступінь прояву кожного компонента у професійній підготовці бакалаврів з міжнародних відносин та забезпечують можливість подальшої діагностики рівнів сформованості крос-культурної компетентності.

У подальшому викладі увага буде зосереджена на ґрунтовній характеристиці кожного з виокремлених компонентів, розкритті їх змістового наповнення та системи показників сформованості.

Мотиваційно-ціннісний компонент крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин відображає систему мотивів, цінностей, установок і потреб особистості щодо міжкультурної взаємодії, професійного саморозвитку та відкритості до культурного різноманіття. Цей компонент характеризує готовність особистості сприймати власну культуру не як єдино правильну модель світосприйняття, а як один із можливих варіантів культурної інтерпретації світу. Він передбачає позитивну мотивацію до міжкультурного спілкування, відкритість до нових культурних переживань, прагнення до взаєморозуміння та готовність долати культурні бар'єри у процесі професійної взаємодії [27].

У межах дослідження мотиваційно-ціннісний компонент конкретизовано через такі показники сформованості, як етнокультурна емпатія, толерантність до невизначеності та неупередженість. Сукупність зазначених показників відображає здатність особистості до конструктивної міжкультурної взаємодії, емоційної відкритості, подолання стереотипного

сприйняття та формування толерантного ставлення до представників інших культур.

Теоретичне підґрунтя для виокремлення мотиваційно-ціннісного компонента простежується у працях М. Байрам у праці *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* («Навчання та оцінювання міжкультурної комунікативної компетентності») наголошував на важливості ставлень і критичної культурної свідомості як складників міжкультурної компетентності. Дослідник підкреслював значення відкритості до інших культур, здатності до рефлексії власних цінностей і критичного осмислення культурного досвіду, що забезпечує ефективну взаємодію в багатокультурному середовищі [178].

Одним із ключових показників мотиваційно-ціннісного компонента визначено етнокультурну емпатію. Відповідно до підходу І. Ван та співавторів, етнокультурна емпатія передбачає здатність розуміти емоційні стани, переживання та позицію представників інших етнічних і культурних груп [258]. Її сутність полягає не лише в емоційній чутливості, а й у когнітивній здатності сприймати іншу систему культурних координат, приймати відмінні норми, цінності та стилі комунікації. Розвиток етнокультурної емпатії сприяє подоланню стереотипів, зниженню конфліктності у спілкуванні та формуванню здатності до глибшого розуміння культурної багатоманітності сучасного світу.

Важливим показником мотиваційно-ціннісного компонента також є толерантність до невизначеності, яка набуває особливого значення в умовах міжкультурної взаємодії, що часто характеризується неоднозначністю, інформаційною неповнотою та непередбачуваністю. Толерантність до невизначеності розглядається як здатність особистості ефективно функціонувати в ситуаціях нестабільності та змін, зберігаючи відкритість до нових інтерпретацій культурного досвіду й готовність до імпровізованої комунікації [217]. Уперше цей феномен був проаналізований Е. Френкель-Брунsvік у контексті дослідження авторитарних рис особистості, де

інтолерантність до невизначеності пов'язувалася з когнітивною негнучкістю та труднощами прийняття складності соціального середовища [192].

На думку О. Брюховецької, Н. Перегончук та С. Хілько, толерантність до невизначеності є важливою інтегральною характеристикою, що поєднує загальні та професійні компетентності особистості [12; 77; 211]. С. Литвин визначає її як складний психологічний конструкт, який охоплює здатність діяти в умовах інформаційної неповноти, приймати рішення за відсутності повних даних і сприймати нові обставини не як загрозу, а як потенційну можливість для розвитку [55]. У контексті міжкультурної взаємодії важливість цієї характеристики також підкреслював Г. Нісіда, пов'язуючи її зі здатністю особистості успішно долати прояви культурного шоку та підтримувати ефективну комунікацію в умовах культурної невизначеності [224].

Ще одним показником мотиваційно-ціннісного компонента визначено неупередженість, яка характеризує ступінь відкритості особистості до пізнання інших культур, готовність отримувати новий соціокультурний досвід і взаємодіяти з представниками різних культурних середовищ [8]. С. Анг розглядає неупередженість як відкритість до інших культурних норм і цінностей, готовність переглядати власні етноцентричні позиції та критично осмислювати звичні моделі поведінки [161]. Неупередженість сприяє розвитку здатності до адекватного сприйняття й інтерпретації позиції співрозмовника, забезпечує ефективне слухання, мінімізує ризик міжкультурних непорозумінь і формує готовність до конструктивного діалогу.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент крос-культурної компетентності охоплює систему ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок та емоційного ставлення особистості до міжкультурної взаємодії й реалізується через показники етнокультурної емпатії, толерантності до невизначеності та неупередженості. Сукупність зазначених показників забезпечує формування відкритості до культурного різноманіття, зниження впливу стереотипів і підвищення ефективності міжкультурної комунікації.

Когнітивно-пізнавальний компонент крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин характеризує рівень сформованості системи знань про культуру, міжкультурну комунікацію, особливості професійної взаємодії в полікультурному середовищі, а також здатність до аналізу, інтерпретації та критичного осмислення соціокультурних процесів. Його зміст забезпечує усвідомлене розуміння культурного різноманіття, формує здатність адекватно оцінювати культурні відмінності та подібності, а також запобігає формуванню упереджених суджень у процесі професійної міжнародної взаємодії.

У межах дослідження когнітивно-пізнавальний компонент розглядається як необхідна передумова ефективної міжкультурної комунікації, оскільки він забезпечує здатність орієнтуватися в різних культурних контекстах, розуміти специфіку соціокультурних норм і правил поведінки та адекватно інтерпретувати комунікативні дії представників інших культур. На думку А. Фантіні, саме когнітивний компонент є основою усвідомлення культурних відмінностей і побудови міжкультурного порозуміння [190].

Дослідження М. Байрама, Д. Імахорі, Р. Ленігана, С. Тінг-Тумі, А. Курогі, а також Д. Дірдорф [179; 195; 205; 243] підкреслюють, що знання про культуру є ключовою передумовою формування крос-культурної компетентності та ефективної міжкультурної взаємодії. Вони охоплюють як загальнокультурні, так і культурно-специфічні знання, що взаємодіють між собою та забезпечують цілісне розуміння соціокультурного середовища.

Загальнокультурні знання передбачають розуміння базових культурних цінностей, норм, моделей поведінки та соціальних ролей, які формують світоглядні орієнтири особистості, впливають на її переконання, очікування та поведінкові реакції. Культурно-специфічні знання, у свою чергу, охоплюють знання про власну культуру та культури інших народів, що дозволяє усвідомлювати як відмінності, так і спільні риси між культурними системами, уникати етноцентризму та забезпечувати більш об'єктивне сприйняття міжкультурних ситуацій.

Важливим показником когнітивно-пізнавального компонента є також знання правил міжкультурного спілкування, які визначають способи коректної взаємодії в конкретному культурному контексті [178; 205]. Ці знання є критично важливими для майбутніх фахівців з міжнародних відносин, оскільки ефективна комунікація залежить не лише від мовної компетентності, а й від розуміння культурно зумовлених норм поведінки, комунікативних стратегій та інтерпретаційних моделей.

Окреме значення має міжкультурний досвід, який у наукових дослідженнях розглядається як важливий чинник формування крос-культурної компетентності [161; 163; 164; 170; 174; 200; 228; 240]. Він може набуватися через навчання, роботу або проживання за кордоном, участь у міжнародних освітніх програмах, подорожі або безпосередні міжособистісні контакти з представниками інших культур. Наявність такого досвіду сприяє розширенню культурного світогляду, зниженню етноцентричних установок, підвищенню толерантності до невизначеності та розвитку адаптивності в нових культурних умовах.

Хоча мовні знання не завжди виокремлюють як центральний елемент когнітивного компонента, вони є важливим інструментом реалізації міжкультурної взаємодії, оскільки забезпечують точність розуміння та ефективність комунікації. Володіння мовою країни перебування сприяє кращій соціокультурній адаптації, підвищує готовність до взаємодії та виступає показником відкритості особистості до іншого культурного середовища [161; 178; 192; 203; 214].

У межах дослідження когнітивно-пізнавальний компонент конкретизується через два взаємопов'язані показники: когнітивну відкритість до культурної багатозначності та гнучкість міжкультурних когнітивних схем.

Когнітивна відкритість до культурної багатозначності характеризує здатність особистості сприймати культурну реальність як складну, багатовимірну та таку, що не має єдиного правильного трактування. Вона проявляється у готовності працювати з невизначеністю та неоднозначністю,

утримуватися від швидких висновків і стереотипних оцінок, а також сприймати нову інформацію навіть у разі її невідповідності попереднім уявленням. Така відкритість забезпечує рефлексивний характер мислення та сприяє більш глибокому розумінню культурних процесів у міжнародній взаємодії.

Гнучкість міжкультурних когнітивних схем визначається як здатність змінювати способи мислення, інтерпретації та прийняття рішень відповідно до культурного контексту. Вона передбачає вміння розглядати професійні ситуації з різних культурних перспектив, адаптувати когнітивні стратегії до нових умов, а також коригувати власні уявлення на основі набутого міжкультурного досвіду. Як зазначають К. ван дер Зе та Дж. ван Оуденховен, когнітивна гнучкість передбачає відкритість до навчання на власних помилках і здатність адаптувати поведінку відповідно до змінних умов взаємодії [255].

Таким чином, когнітивно-пізнавальний компонент крос-культурної компетентності інтегрує систему знань про культуру та міжкультурну комунікацію, що забезпечує формування аналітичного, рефлексивного та адаптивного мислення майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Діяльнісно-поведінковий компонент крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин відображає здатність особистості реалізовувати професійну діяльність у полікультурному середовищі та охоплює систему практичних умінь і навичок, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії. Він передбачає вміння застосовувати набуті знання в реальних комунікативних ситуаціях, що характеризуються культурною різноманітністю, а також забезпечує формування адаптивної поведінки, спрямованої на конструктивну взаємодію з представниками інших культур. У межах цього компонента майбутні фахівці демонструють здатність діяти гнучко та усвідомлено в міжкультурних ситуаціях, використовувати адаптивні моделі поведінки, ефективно вирішувати професійні завдання, долати комунікативні бар'єри та запобігати виникненню конфліктів у міжнародній взаємодії. Як зазначає Д. Дірдорф, саме цей компонент проявляється у

здатності застосовувати навички міжкультурної взаємодії в реальних професійних ситуаціях [186].

Ключовим показником цього компонента є готовність до взаємодії, яка відображає схильність особистості активно включатися в нові та незнайомі міжкультурні ситуації, а також здатність осмислювати їхній соціокультурний контекст у процесі професійного спілкування. Вона передбачає відкритість до міжкультурного досвіду, ініціативність у встановленні комунікативного контакту та позитивну налаштованість на співпрацю з представниками інших культур. Як зазначає Дж. Сміт [188], ця характеристика є відносно стійкою якістю особистості, що поєднує відкритість до культурного різноманіття та сприйнятливості до культурних відмінностей. Для бакалаврів з міжнародних відносин вона є особливо важливою, оскільки визначає здатність правильно інтерпретувати комунікативні повідомлення, адекватно реагувати на культурні відмінності та ефективно реалізовувати професійні функції в міжнародному середовищі, зокрема шляхом адаптації комунікативної поведінки до специфіки культурного контексту.

Поряд із цим важливим показником виступає міжкультурна самоефективність, яка відображає переконання особистості у власній здатності успішно діяти в умовах міжкультурної взаємодії, ініціювати та підтримувати професійний діалог, а також досягати комунікативних цілей у складних і непередбачуваних ситуаціях. Вона проявляється у впевненості у здатності розпочинати та підтримувати діалог у невизначених культурних умовах, наполегливості у досягненні комунікативних цілей попри наявність бар'єрів або психологічного дискомфорту, а також у здатності швидко відновлювати ефективність взаємодії та коригувати власну поведінку після помилок чи непорозумінь [127; 177]. Міжкультурна самоефективність формується на основі самооцінки, сприйняття зворотного зв'язку та емоційного ставлення до власних можливостей: низький її рівень супроводжується невпевненістю й тривожністю, тоді як високий забезпечує впевненість у власних діях, адекватну самооцінку та стабільну професійну

поведінку. Важливим є також усвідомлення власної компетентності як здатності ефективно застосовувати знання й уміння у ситуаціях крос-культурної взаємодії та добирати відповідні комунікативні стратегії залежно від контексту [166].

Таким чином, діяльнісно-поведінковий компонент крос-культурної компетентності інтегрує систему практичних умінь і поведінкових стратегій міжкультурної взаємодії, що забезпечують ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців у полікультурному середовищі.

Саморегулятивний компонент крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин визначається як здатність особистості усвідомлено керувати власними емоційними станами, мотивацією, поведінкою та мисленням у процесі міжкультурної взаємодії. Він передбачає сформованість навичок емоційного самоконтролю, рефлексії, адаптивності та конструктивного реагування на складні або конфліктні ситуації без зниження ефективності комунікації. Така внутрішня організованість забезпечує збереження стабільності поведінки та продуктивності взаємодії навіть в умовах культурної невизначеності або стресогенних факторів [185].

Важливим показником цього компонента є самоконтроль, який проявляється у здатності особистості свідомо відстежувати власну поведінку та коригувати її відповідно до норм і вимог конкретного культурного середовища. Він передбачає регуляцію імпульсивних реакцій, вибір доцільних моделей поведінки та підтримання професійної стриманості в процесі міжкультурного спілкування. Як показують дослідження С. Анг та В. Дайн, самоконтроль забезпечує здатність особистості приймати обґрунтовані рішення та ефективно діяти у складних соціокультурних ситуаціях [161].

Тісно пов'язаною із самоконтролем є емоційна саморегуляція, яка характеризує здатність людини керувати власними емоційними реакціями таким чином, щоб вони не перешкоджали конструктивній взаємодії та професійній діяльності. За визначенням Дж. Грос та О. Джон, емоційна регуляція може здійснюватися як на свідомому, так і на автоматичному рівні, а

її ефективно застосування підвищує якість міжособистісної взаємодії та сприяє адекватній поведінці в умовах стресу та невизначеності [195].

Самоконтроль та емоційна саморегуляція забезпечують здатність майбутніх фахівців до адаптації в різних культурних контекстах, підтримання конструктивної міжкультурної взаємодії та ефективного реалізації професійних функцій у міжнародному середовищі [198; 216; 222; 223; 260; 261; 262]. Саме сформованість цього компонента створює внутрішню основу для стабільної поведінки, емоційної стійкості та рефлексивного реагування, що є необхідним для успішної професійної діяльності бакалаврів з міжнародних відносин у динамічному та багатокультурному світі.

Характеристика рівнів сформованості крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин є важливим етапом у дослідженні процесу її формування. Для забезпечення цілісного підходу до аналізу цього явища доцільно розглядати кожен компонент компетентності окремо, з урахуванням специфіки його проявів. Такий підхід дозволяє не лише відстежити динаміку розвитку крос-культурної компетентності, а й виявити слабкі сторони у підготовці здобувачів вищої освіти та обґрунтувати педагогічні умови для її ефективного формування.

У межах дослідження виділено чотири рівні сформованості крос-культурної компетентності у бакалаврів з міжнародних відносин: елементарний, середній, достатній і високий. Кожен із них характеризується специфічними ознаками, що проявляються у когнітивно-пізнавальному, емоційно-ціннісному, діяльнісно-поведінковому та саморегулятивному компонентах. Така градація дає змогу цілісно оцінити рівень готовності майбутніх фахівців до ефективного взаємодії у міжкультурному середовищі.

Елементарний рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента крос-культурної компетентності відображає відсутність емпатії до представників інших культур, ігнорування культурних відмінностей, байдужість до традицій, норм та цінностей інших народів. На цьому рівні домінує одностороннє сприйняття іншої культури крізь призму власної, що може

супроводжуватися роздратуванням під час міжкультурної комунікації або униканням таких контактів. У поведінці простежується невміння адаптуватися до нових культурних умов, невпевненість і розгубленість у незвичних ситуаціях.

Середній рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента крос-культурної компетентності характеризується появою інтересу до вивчення іншої культури, бажанням зрозуміти її унікальність, однак сприйняття часто ще залишається поверховим і може супроводжуватися впливом стереотипів та упереджень. Студенти на цьому рівні відчувають невпевненість у ситуаціях міжкультурної неоднозначності, побоюються помилок у тлумаченні висловлювань чи проявах поведінки представників іншої культури, однак уже виявляють мотивацію до подолання цих труднощів.

Достатній рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента крос-культурної компетентності засвідчує сформоване толерантне ставлення до культурного різноманіття, здатність розпізнавати й інтерпретувати відмінності у поведінці, мовленні та цінностях інших культур. Студенти на цьому рівні усвідомлюють важливість міжкультурного порозуміння, вміють ставити уточнювальні запитання, намагаються уникати помилок у комунікації та орієнтуються на конструктивну взаємодію, зважаючи на культурні особливості співрозмовника.

Високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компоненту крос-культурної компетентності передбачає сформовану міжкультурну свідомість, здатність до передбачення потенційних бар'єрів у комунікації та їх подолання за допомогою гнучких, креативних стратегій взаємодії. На цьому рівні спостерігається глибоке розуміння як рідної, так і інших культур, відмова від категоричності у судженнях, уникнення стереотипів, повага до культурної ідентичності іншого. Така особистість упевнено почувається в нових або незвичних ситуаціях, здатна до емпатії та інтеркультурного співпереживання, виявляє готовність до партнерського діалогу незалежно від культурних відмінностей.

Когнітивно-пізнавальний компонент на елементарному рівні проявляється в обмеженому володінні мовним матеріалом: спостерігаються численні помилки фонетичного, лексичного, граматичного та стилістичного характеру; мовленнєві навички сформовані частково, переважно в межах окремих фраз чи коротких висловлювань. Знання про культуру є несистематизованими: культурно маркована лексика засвоєна вибірково, загальні відомості про країну обмежуються уявленням про її розташування, окремі свята, міста. Бракує цілісної інформації про історичні події, соціальні норми, правові засади, традиції, визначних представників культури, науки чи політики. Орієнтація в особливостях невербальної поведінки іншомовного середовища фрагментарна. Когнітивна відкритість до культурної багатозначності виражена слабо: студенти схильні сприймати іншу культуру через призму власних уявлень і демонструють труднощі в прийнятті альтернативних моделей поведінки та цінностей. Гнучкість міжкультурних когнітивних схем недостатньо сформована, що ускладнює адаптацію до нових соціокультурних ситуацій та інтерпретацію культурних відмінностей.

На середньому рівні сформованості когнітивно-пізнавального компоненту крос-культурної компетентності студент демонструє задовільну орієнтацію в мовному матеріалі, хоча мовлення ще містить помилки, що не заважають загальному розумінню. Розвинені базові навички монологічного та діалогічного спілкування на типові теми. Соціокультурна компетентність проявляється у здатності відтворювати окремі культурні відомості, знати основи функціонування громадянського суспільства країн, мова яких вивчається, а також орієнтуватися у правах та обов'язках громадян. У процесі міжкультурної взаємодії студенти здатні враховувати загальноприйняті норми поведінки, традиції, звичаї й типові моделі реагування в побутових та навчально-професійних ситуаціях. Вони оперують тематичною лексикою, пов'язаною з актуальними суспільними питаннями (освіта, довкілля, культура, громадська діяльність). Основи невербальної взаємодії відомі, проте застосовуються нерегулярно. Когнітивна відкритість до культурної

багатозначності проявляється у готовності визнавати існування різних культурних позицій, однак розуміння причин культурних відмінностей ще є поверховим. Гнучкість міжкультурних когнітивних схем формується на рівні здатності частково адаптувати власні уявлення та поведінку відповідно до ситуації міжкультурного спілкування.

На достатньому рівні сформованості когнітивно-пізнавального компоненту крос-культурної компетентності фіксується впевнене володіння мовними засобами і культурними знаннями, що дозволяє будувати граматично правильні, логічно завершені висловлювання як в усному, так і в письмовому мовленні. Розвинена здатність до побудови змістовного монологу і діалогу, відтворення тексту або діалогу за зразком з використанням широкого спектра знайомої й нової лексики. Студенти вільно орієнтуються в соціокультурному контексті, можуть адекватно використовувати культурно марковану лексику з урахуванням ситуації спілкування та очікувань співрозмовника. Вони вміють висловлювати власну точку зору та аргументувати її під час обговорення суспільних питань, здійснюють непередбачену комунікацію з урахуванням національних особливостей країн, мова яких вивчається, орієнтуються в особливостях англійської преси та релігійних традицій. Студенти усвідомлюють необхідність дотримання традиційних норм ввічливості, виявляють повагу до норм, традицій, стилю життя та релігії представників інших культур, уміють презентувати особливості рідної країни з урахуванням культурного контексту взаємодії. Також успішно користуються культурно маркованими одиницями й засобами невербальної комунікації. Когнітивна відкритість до культурної багатозначності проявляється у здатності сприймати різні культурні інтерпретації без категоричного оцінювання та прагненні зрозуміти логіку поведінки представників інших культур. Гнучкість міжкультурних когнітивних схем виявляється у здатності адаптувати комунікативні стратегії відповідно до соціокультурного контексту та переосмислювати власні стереотипні уявлення.

Основними ознаками високого рівня сформованості когнітивно-пізнавального компоненту крос-культурної компетентності є ґрунтовне засвоєння теоретичних знань з мови, здатність точно відтворювати вивчений матеріал і формулювати власні висловлювання; сформовані та автоматизовані навички усного й письмового мовлення, включаючи вміння вільно висловлюватися без попередньої підготовки в монологі та діалозі. Студенти демонструють глибокі знання соціокультурної інформації, орієнтуються у культурних, соціальних, політичних та економічних аспектах життєдіяльності країни мови, що вивчається, знають особливості державного устрою, функціонування законодавчої системи та громадянського суспільства інших країн [118; 128; 129; 132]. Вони здатні здійснювати непідготовлену міжкультурну комунікацію з урахуванням національних особливостей, переносити досвід вивчення крос-культурних особливостей однієї країни на аналіз інших культур, проводити порівняльний аналіз соціокультурних явищ, аргументовано висловлювати судження із загальнокультурної та професійної тематики, вільно використовувати культурно марковані одиниці та засоби невербальної взаємодії. Когнітивна відкритість до культурної багатозначності характеризується здатністю приймати множинність культурних інтерпретацій, критично осмислювати власні культурні установки та уникати етноцентричних оцінок [133; 141]. Гнучкість міжкультурних когнітивних схем проявляється у вільному переорієнтуванні способів мислення й поведінки відповідно до умов міжкультурної взаємодії, здатності прогнозувати можливі культурні відмінності та ефективно адаптуватися до нових соціокультурних контекстів.

На елементарному рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компоненту спостерігається недостатня здатність до ефективної міжкультурної взаємодії. Студенти відчують труднощі під час підтримання іншомовного спілкування, не завжди можуть конструктивно реагувати на комунікативну ситуацію та підтримувати діалог. Вербальна поведінка переважно є шаблонною, а використання невербальних засобів комунікації ситуативним і малоефективним. У процесі міжкультурної взаємодії

виявляються невпевненість, уникнення активного контакту, складність у встановленні комунікативної мети та підтриманні конструктивної взаємодії. Студенти часто демонструють категоричність суджень, труднощі у прийнятті іншокультурних моделей поведінки, недостатню готовність до подолання культурного дискомфорту та адаптації до нових соціокультурних умов.

Для середнього рівня сформованості діяльнісно-поведінкового компоненту характерна часткова сформованість умінь міжкультурної взаємодії. Студенти здатні підтримувати комунікацію в типових ситуаціях, однак потребують часу для добору мовленнєвих засобів і реагування на репліки співрозмовника. Поведінкові стратегії ще не завжди відповідають особливостям конкретного культурного контексту, а використання невербальних засобів є недостатньо впевненим і послідовним. У міжкультурному спілкуванні студенти переважно демонструють позитивне ставлення до представників інших культур, однак інколи виявляють стриману категоричність або орієнтуються на звичні моделі поведінки без урахування специфіки ситуації. Подолання культурного шоку та адаптація до нових умов відбуваються повільно, а пошук нових способів комунікативної взаємодії потребує додаткової підтримки.

На достатньому рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компоненту студенти демонструють здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію у типових навчальних, соціальних та професійно орієнтованих ситуаціях. Вони вміють підтримувати монологічне й діалогічне мовлення, конструктивно реагувати на висловлювання співрозмовника та добирати комунікативні засоби відповідно до ситуації спілкування. Невербальні засоби взаємодії використовуються свідомо й доречно. Студенти виявляють толерантність до культурних відмінностей, здатність контролювати власні поведінкові реакції та уникати конфліктних моделей спілкування. Вони достатньо успішно адаптуються до іншокультурного середовища, уміють визначати мету міжкультурної комунікації та коригувати власну поведінку залежно від особливостей партнерів взаємодії. Для цього рівня характерною є

готовність до співпраці, дотримання норм міжкультурного етикету та конструктивне вирішення комунікативних труднощів.

Високий рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компоненту характеризується вільним і гнучким застосуванням комунікативних стратегій у різноманітних ситуаціях міжкультурної взаємодії, зокрема у професійній сфері міжнародних відносин. Студенти демонструють здатність ефективно вести переговори, аргументовано висловлювати позицію, враховувати соціокультурні особливості співрозмовника та швидко адаптувати поведінку відповідно до умов комунікації. Вони вільно використовують вербальні та невербальні засоби взаємодії, дотримуються принципів дипломатичності, толерантності та міжкультурної етики. Характерними ознаками є здатність конструктивно долати культурні бар'єри, попереджати комунікативні непорозуміння, гнучко змінювати поведінкові стратегії та ефективно діяти в нестандартних міжкультурних ситуаціях. Студенти виявляють готовність до продуктивної співпраці з представниками різних культур, здатність до посередництва у міжкультурній взаємодії та вміння переносити набутий комунікативний досвід у нові професійні й соціокультурні контексти.

Для елементарного рівня сформованості саморегулятивного компоненту характерною є недостатня здатність до контролю власної поведінки й емоцій у ситуаціях міжкультурного спілкування. Студенти відчують труднощі у подоланні хвилювання, страху помилки, невизначеності або роздратування під час взаємодії з представниками інших культур. Спостерігається низький рівень концентрації уваги, імпульсивність поведінкових реакцій, а також невміння адаптувати власну комунікативну поведінку відповідно до ситуації спілкування.

Для середнього рівня сформованості саморегулятивного компоненту властива часткова здатність до самоконтролю в міжкультурній взаємодії. Студенти здатні контролювати власні поведінкові реакції та емоційний стан переважно у знайомих або прогнозованих ситуаціях, однак цей контроль є нестійким і несистематичним. Вони можуть частково долати негативні емоції,

концентрувати увагу на виконанні комунікативного завдання та орієнтуватися на поведінку інших учасників взаємодії для вибору прийнятної моделі спілкування. Разом із тим у складних або нестандартних ситуаціях міжкультурної комунікації ще потребують зовнішньої підтримки та додаткового часу для адаптації.

Для достатнього рівня сформованості саморегулятивного компоненту характерною є здатність до свідомого контролю власної поведінки, емоцій і комунікативних реакцій у процесі міжкультурної взаємодії. Студенти демонструють уміння зберігати емоційну стійкість, долати внутрішнє напруження, переосмислювати ситуацію та коригувати власну поведінку відповідно до умов спілкування. Вони здатні адаптувати вербальну комунікацію до соціокультурного контексту, підтримувати взаємодію навіть за наявності хвилювання, дискомфорту чи непорозуміння, а також зберігати конструктивний характер спілкування в умовах міжкультурних труднощів.

Високий рівень сформованості саморегулятивного компоненту характеризується розвиненою здатністю до самоконтролю, емоційної стійкості та гнучкої поведінкової адаптації у міжкультурному середовищі. Студенти вільно регулюють власні емоційні реакції, контролюють поведінку та зберігають доброзичливість навіть у ситуаціях психологічного тиску, упередженого ставлення чи комунікативної напруги. Вони вміють свідомо змінювати способи реагування залежно від ситуації, адаптувати вербальні й невербальні засоби спілкування, демонструвати повагу до представників інших культур і безпомилково обирати доцільний стиль міжкультурної взаємодії.

Характеристику рівнів сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин за визначеними компонентами та показниками систематизовано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин за визначеними компонентами та показниками

Компонент	Показники	Рівні сформованості			
		Елементарний	Середній	Достатній	Високий
Емоційно-ціннісний	етнокультурна емпатія толерантність до невизначеності неупередженість	Відсутність емпатії, ігнорування культурних відмінностей, байдужість до традицій, роздратування або уникання міжкультурних контактів	Поверховий інтерес до іншої культури, вплив стереотипі, невпевненість у міжкультурних ситуаціях, мотивація до подолання труднощів	Толерантне ставлення до культурного різноманіт, усвідомлення значущості міжкультурного порозумінн, прагнення до конструктивної взаємодії	Сформована міжкультурна свідомість, глибока емпатія, відмова від стереотипів, готовність до партнерського діалогу
Когнітивно-пізнавальний	когнітивна відкритість до культурної багатозначності гнучкість міжкультурних когнітивних схем	Фрагментарні мовні знання та обмежене володіння мовним матеріалом, що проявляється у численних помилках і використанні переважно коротких висловлювань. Соціокультурні знання несистематизовані, а розуміння культурних особливостей є поверховим і недостатньо структурованим	Задовільне володіння мовним матеріалом та здатність до спілкування на типові теми, попри наявність окремих мовних помилок. Соціокультурні знання є базовими, що дозволяє частково враховувати культурні норми та особливості міжкультурної взаємодії	Впевнене володіння мовними засобами та сформованою здатністю до побудови логічних усних і письмових висловлювань. Достатній рівень соціокультурної обізнаності та вміння адекватно застосовувати культурні знання у міжкультурній комунікації	Глибокі системні знання мови та культури, а також автоматизовані мовленнєві навички в різних видах комунікації. Вільне здійснення міжкультурної взаємодії, критичне осмислення культурних явищ та гнучка адаптація мовленнєвої поведінки до соціокультурного контексту

Закінчення табл. 3.1.

Діяльнісно-поведінковий	готовність до взаємодії міжкультурна самоефективність	Шаблонність мовлення, страх припуститися помилки, труднощі у визначенні мети спілкування, схильність до нетолерантних суджень, низький рівень внутрішньої готовності до крос-культурної взаємодії та недостатня мотивація до розуміння культурних відмінностей	Повільна реакція у процесі спілкування, нестійке використання невербальних засобів, переважання стандартних комунікативних стратегій, недостатня впевненість у власних комунікативних можливостях та недостатньо сформована внутрішня готовність до взаємодії з представниками інших культур	Адекватна інтерпретація висловлювань співрозмовника, регулярне використання вербальних і невербальних засобів комунікації, сформована внутрішня готовність до взаємодії з представниками інших культур та позитивне ставлення до крос-культурного спілкування	Гнучке й креативне використання стратегій взаємодії, адекватний вибір стилю спілкування залежно від культурного контексту, впевнена поведінка у складних комунікативних ситуаціях, висока внутрішня готовність до міжкультурної взаємодії та позитивна мотивація до співпраці з представниками інших культур
Саморегулятивний	емоційна саморегуляція самоконтроль	Нездатність контролювати поведінку й емоції, страх невизначеності, труднощі концентрації	Частковий контроль поведінки, здатність заспокоїтись, спостереження за іншими для вибору моделі поведінки	Усвідомлений контроль поведінки й емоцій, адаптація мовлення до ситуації, продовження спілкування в умовах дискомфорту	Повний самоконтроль, уміння змінювати ставлення до ситуації, збереження доброзичливості та поваги за будь-яких умов

Оцінювання рівнів сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин доцільно здійснювати на основі інтеграції емоційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів. Такий вибір зумовлений системним і багатокомпонентним характером крос-культурної компетентності, яка не зводиться виключно до обсягу знань про інші культури, а передбачає сформованість ціннісних орієнтацій, здатність до ефективної міжкультурної взаємодії та готовність особистості до саморефлексії й самоконтролю в умовах культурної різноманітності. Кожен із виокремлених компонентів відображає окремий аспект готовності майбутнього фахівця до професійної міжкультурної комунікації, а їх сукупність забезпечує цілісну, об'єктивну та діагностично значущу оцінку рівнів сформованості крос-культурної компетентності. Запропонована структура дозволяє виявити динаміку її розвитку, визначити проблемні зони у підготовці здобувачів вищої освіти та науково обґрунтувати педагогічні умови її ефективного формування в процесі професійної підготовки.

3.2. Організація, етапи та діагностично-процесуальні засади дослідження крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин

Експериментальна робота здійснювалася протягом 2021–2024 рр. на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, що забезпечило належні педагогічні умови для реалізації педагогічного експерименту та отримання достовірних результатів.

До експериментальної групи (ЕГ) було залучено студентів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» 2019 та 2020 років вступу у загальній кількості 175 осіб. Студенти навчалися у семи академічних підгрупах, сформованих на етапі вступу. Така організація освітнього процесу забезпечила можливість систематичного впровадження

інтерактивних методів навчання, проведення крос-культурних практикумів, а також здійснення цілеспрямованого спостереження за динамікою розвитку крос-культурної компетентності.

До контрольної групи (КГ) увійшли студенти тієї самої спеціальності інших закладів вищої освіти, зокрема Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, у загальній кількості 190 осіб. Формування академічних груп у цих закладах також здійснювалося на етапі вступу, що забезпечило їх організаційну зіставність з експериментальною групою. Важливо зазначити, що підготовка студентів експериментальної та контрольної груп здійснювалася за ідентичними навчальними планами та робочими програмами навчальних дисциплін (РПНД), що гарантувало єдність змісту професійної підготовки. Відмінність полягала в організації освітнього процесу: у контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною моделлю без цілеспрямованого впровадження розроблених педагогічних умов і спеціально дібраних методик формування крос-культурної компетентності, тоді як в експериментальній групі реалізовувалася авторська методика дослідження.

Загальний обсяг вибірки становив 365 студентів, з яких 175 осіб – експериментальна група (Національний університет біоресурсів і природокористування України), а 190 осіб – контрольна група (інші заклади вищої освіти).

Вибір контингенту дослідження та його організаційна структура зумовлені необхідністю забезпечення відносної однорідності академічного середовища, рівня початкової підготовки, академічної успішності, вікових характеристик і професійної спрямованості студентів, що уможлиблює об'єктивну оцінку ефективності реалізації запропонованих організаційно-педагогічних умов і простеження динаміки розвитку крос-культурної компетентності у реальних умовах освітнього процесу.

Методологічним підґрунтям організації експериментального дослідження є трактування педагогічного експерименту, запропоноване С. Сисоевою, відповідно до якого він розглядається як науково організоване, цілеспрямоване та контрольоване дослідження, спрямоване на перевірку гіпотез і теоретичних положень у реальних або спеціально змодельованих педагогічних умовах. У цьому контексті педагогічний експеримент забезпечує практичну апробацію теоретичних положень, передбачає варіювання чинників освітнього процесу та створює можливості для об'єктивного оцінювання ефективності педагогічних впливів [103].

Зазначене розуміння педагогічного експерименту покладено в основу проєктування дослідно-експериментальної роботи з формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, що передбачало чітке визначення мети і завдань, обґрунтований добір методів педагогічного впливу, систематичний контроль перебігу експерименту та науково коректну інтерпретацію отриманих результатів.

Метою експериментального дослідження є емпірична перевірка ефективності формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин за умови реалізації комплексу педагогічних умов, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів. Відповідно, мета експерименту полягає в оцінюванні ефективності запропонованої моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин та визначення її впливу на рівень сформованості міжкультурної обізнаності, комунікативних умінь і професійної готовності студентів до міжнародної взаємодії.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання експерименту:

- визначити вихідний рівень сформованості крос-культурної компетентності студентів;

- реалізувати структурно-функціональну модель її формування крос-культурної компетентності в освітньому процесі;
- здійснити повторне вимірювання рівнів сформованості показників після завершення формувального етапу експерименту;
- проаналізувати отримані результати та оцінити ефективність запропонованої моделі формування крос-культурної компетентності.

З метою забезпечення об'єктивності та достовірності результатів дослідження розроблено структуру педагогічного експерименту, яка охоплює підготовчий, констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Кожен із них має чітко визначене функціональне призначення і спрямований на розв'язання конкретних дослідницьких завдань, пов'язаних із діагностикою рівня сформованості крос-культурної компетентності, реалізацією педагогічних умов її розвитку та оцінюванням отриманих результатів.

На підготовчому етапі здійснено планування експерименту, визначено мету та завдання, сформовано експериментальну та контрольну групи, встановлено часові рамки проведення дослідження та обґрунтовано добір методів збору даних. Було підібрано комплекс інструментів діагностики, включно з анкетуванням, тестуванням, спостереженням, експертним оцінюванням та аналізом навчальної діяльності, що дозволило всебічно оцінити когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий та саморегулятивний компоненти компетентності.

На констатувальному етапі здійснювалась первинна діагностика рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів, фіксувалися вихідні показники міжкультурної обізнаності, комунікативних умінь та професійної готовності до міжнародної взаємодії. Це дозволило виявити існування проблеми недостатнього рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів.

На початку формувального етапу визначились базові рівні крос-культурної компетентності як у експериментальній, так і в контрольній групах.

Після чого впроваджувалася структурно-функціональна модель формування крос-культурної компетентності, що передбачала організацію навчальної діяльності за умов контрольованого варіювання педагогічних чинників, включаючи інтерактивні заняття, рольові ігри, тренінги та міжкультурні практикуми. У процесі формувального етапу здійснювалось систематичне спостереження та експертна оцінка поведінкових та емоційних реакцій студентів, що дозволяло коригувати педагогічні впливи та забезпечувати поступовий розвиток компетентності.

На контрольному етапі (завершення формувального етапу) проводилося повторне вимірювання рівня сформованості крос-культурної компетентності, здійснювався статистичний аналіз отриманих даних, порівнювалися результати експериментальної та контрольної груп, оцінювалася ефективність запропонованої моделі та педагогічних умов. Це дозволило отримати об'єктивні й науково обґрунтовані висновки щодо динаміки розвитку компетентності та впливу конкретних навчальних впливів на її формування.

Особливу увагу в дослідженні приділено діагностично-процесуальним засадам, які передбачають визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості крос-культурної компетентності, а також добір валідних і надійних методик її вимірювання. Це дало змогу здійснити якісний і кількісний аналіз динаміки змін у рівнях сформованості досліджуваної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп.

Діагностика крос-культурної компетентності є важливим інструментом як для освітнього процесу, так і для професійної діяльності у сфері міжнародних відносин, оскільки дозволяє визначити рівень готовності особистості до ефективної міжкультурної взаємодії, її здатність до адаптації та успішного виконання професійних завдань у мультикультурному середовищі, а також створює підґрунтя для подальшого розвитку відповідних компетентностей.

Таким чином, організація педагогічного експерименту, чітке структурування його етапів і обґрунтований вибір діагностичних інструментів

створюють необхідні умови для всебічного дослідження процесу формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин [20].

Нижче наведено детальний аналіз змісту та завдань кожного з визначених етапів експериментальної роботи: підготовчого, констатувального, формувального та контрольного.

У контексті визначеної логіки дослідження особливого значення набуває підготовчий етап, який забезпечує методологічну і організаційну основу експериментальної роботи та спрямований на створення цілісної системи методичного забезпечення дослідження. На цьому етапі було конкретизовано мету та завдання експерименту, уточнено об'єкт, предмет і гіпотезу дослідження, а також визначено загальну логіку його проведення. Важливим завданням стало обґрунтування компонентної структури крос-культурної компетентності та визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

З метою забезпечення об'єктивності результатів здійснено добір бази дослідження та сформовано експериментальну і контрольну групи з урахуванням принципів однорідності та репрезентативності. Особливого значення набув добір діагностичного інструментарію, який забезпечує комплексне оцінювання рівня сформованості крос-культурної компетентності відповідно до її структурних компонентів. Вибір методик здійснювався з урахуванням їх валідності, надійності та відповідності специфіці професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Крім того, на підготовчому етапі було розроблено програму формувального впливу, що передбачала впровадження визначених педагогічних умов у освітній процес, а також визначено процедури збору, обробки та аналізу емпіричних даних із використанням методів математичної статистики.

Таким чином, підготовчий етап забезпечив необхідні організаційні та методичні умови для реалізації подальших етапів педагогічного експерименту.

Як зазначалось, діагностика крос-культурної компетентності є важливим інструментом як для освітнього процесу, так і для професійного відбору у

сфері міжнародних відносин, оскільки дозволяє визначити рівень готовності особистості до ефективної міжкультурної взаємодії, її здатність до адаптації та успішного виконання професійних завдань у мультикультурному середовищі. Вона також забезпечує підґрунтя для розроблення індивідуальних рекомендацій щодо розвитку відповідних компетентностей.

З'ясовано, що у сучасних наукових дослідженнях представлено значну кількість інструментів вимірювання крос-культурної компетентності, кожен із яких ґрунтується на певній теоретичній моделі та спрямований на оцінювання окремих її компонентів. Зокрема, шкала етнокультурної емпатії [257; 258], опитувальник міжкультурного розвитку [224], мультикультурний особистісний опитувальник [253], інструмент вимірювання рівня компетентності міжкультурної комунікації [163], інструментарій визначення міжкультурної компетенції [244], опитувальник крос-культурної адаптивності [162], шкала культурного інтелекту [161], шкала емпатичної чутливості [184; 210], скорочена версія шкали потреби в когнітивній закритості [213; 227] та інші. Зазначені діагностичні методики були проаналізовані з метою визначення їх відповідності завданням дослідження; окремі з них адаптовано та використано в експериментальній роботі. Їх зміст і структура подані у додатку II.

Для проведення експериментальної роботи здійснено цілеспрямований добір діагностичного інструментарію. До програми дослідження включено методики, що мають підтверджені психометричні показники (валідність, надійність) та є релевантними специфіці професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Зокрема, використано Cross-Cultural Competence Inventory (3CI) (Опитувальник крос-культурної компетентності), Cultural Intelligence Scale (CQS) (Шкала культурного інтелекту), а також авторські діагностичні матеріали для визначення рівня володіння англійською мовою та лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів.

Окремі з обраних методик адаптовано відповідно до завдань дослідження та контексту підготовки майбутніх фахівців міжнародного профілю. Зокрема, адаптації зазнали Cross-Cultural Competence Inventory (3CI)

та Cultural Intelligence Scale (CQS), що полягало у перекладі та лінгвістичній адаптації опитувальників українською мовою з урахуванням професійної термінології, контекстуалізації окремих тверджень відповідно до сфери міжнародних відносин, уточненні формулювань з метою підвищення їх зрозумілості для студентської аудиторії, а також частковому переформулюванні окремих пунктів, що не повною мірою відповідали освітньому контексту дослідження. Водночас авторські діагностичні матеріали розроблено з урахуванням змісту освітніх компонентів і професійних компетентностей, визначених стандартом підготовки.

З огляду на це, доцільно надати розгорнуту характеристику кожному з відібраних та адаптованих діагностичних інструментів, обґрунтувавши їхній потенціал для оцінювання структурних компонентів крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Дев'ятифакторна модель структури крос-культурної компетентності отримала наукове визнання та підтримку в сучасних дослідженнях. Вона відображає багатовимірний характер цього феномену та охоплює ключові особистісні й професійні параметри, що забезпечують ефективність взаємодії в міжнародному середовищі. З огляду на це, доцільною видається методика вимірювання крос-культурної компетентності, розроблена науковцями Defense Equal Opportunity Management Institute, а саме Cross-Cultural Competence Inventory (Опитувальник крос-культурної компетентності), яка концептуально ґрунтується саме на цій моделі [242].

Зазначений інструмент створено для оцінювання рівня крос-культурної компетентності фахівців, діяльність яких передбачає інтенсивне міжнародне спілкування та потребує високої крос-культурної ефективності. Така професійна спрямованість методики забезпечує її релевантність для сфери міжнародних відносин, оскільки дозволяє оцінити готовність майбутніх фахівців до здійснення дипломатичної, політичної, економічної та соціальної комунікації в умовах культурної різноманітності і забезпечує комплексне вимірювання когнітивних, емоційно-ціннісних, діяльнісно-поведінкових і

саморегулятивних компонентів крос-культурної компетентності. Її психометрична обґрунтованість підтверджується використанням емпірично перевірених шкал, процедурою експертного відбору тверджень та перевіркою їхньої внутрішньої узгодженості. Шестибальна шкала оцінювання мінімізує нейтральні відповіді та підвищує диференціацію результатів, а наявність зворотно закодованих тверджень знижує вплив соціально бажаних відповідей і випадкових виборів.

Застосування даної методики з метою визначення вихідного рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів та обґрунтування змісту і педагогічних умов її формування дозволяє не лише здійснити діагностику рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів, а й отримати емпіричні дані для коригування змісту професійної підготовки. Це створює підґрунтя для вдосконалення навчальних програм, інтеграції практикоорієнтованих завдань та підвищення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

Методика, запропонована Defense Equal Opportunity Management Institute, є науково обґрунтованим та професійно релевантним інструментом оцінювання рівня крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, оскільки поєднує концептуальну цілісність, психометричну надійність і прикладну спрямованість.

Поряд із зазначеним інструментарієм доцільним є використання шкали культурного інтелекту (Cultural Intelligence Scale), розробленої К.Ерлі та С. Анг, оскільки в сучасних наукових дослідженнях простежується безпосередній концептуальний зв'язок між культурним інтелектом і крос-культурною компетентністю. Культурний інтелект розглядається як інтегральна здатність особистості ефективно функціонувати в умовах культурної різноманітності, що передбачає поєднання знань про інші культури, мотиваційної готовності до взаємодії та поведінкової гнучкості. У цьому контексті шкала культурного інтелекту виступає валідним інструментом операціоналізації відповідних компонентів крос-культурної компетентності [161].

Перевагою зазначеної шкали є її комплексний характер, що дозволяє здійснювати багатовимірну оцінку готовності особистості до міжкультурної взаємодії. Такий підхід є особливо значущим для майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин, професійна діяльність яких вимагає не лише теоретичних знань про культурні відмінності, а й здатності до їх ефективного практичного застосування в дипломатичному, політичному та економічному середовищі.

Шкала культурного інтелекту є стандартизованим і широко апробованим інструментом, що підтверджує її психометричну надійність і конструктивну валідність. Її активне використання в міжнародних емпіричних дослідженнях забезпечує можливість міжкультурних порівнянь та підвищує універсальність отриманих результатів. Водночас інструмент є придатним для застосування в освітньому середовищі, оскільки дозволяє здійснювати діагностику рівня сформованості відповідних компетентностей у студентів, визначати індивідуальні освітні потреби та коригувати зміст професійної підготовки.

Практична цінність шкали культурного інтелекту полягає також у можливості використання її результатів для вдосконалення навчальних програм, розроблення тренінгових модулів і оцінювання ефективності міжнародних стажувань та академічної мобільності. Вимірювання динаміки показників культурного інтелекту дозволяє відстежувати зміни у рівні готовності студентів до міжкультурної взаємодії та оцінювати результативність освітніх інтервенцій.

Застосування шкали культурного інтелекту є теоретично вмотивованим і методично обґрунтованим підходом до оцінювання рівня крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, оскільки забезпечує всебічність вимірювання, міжнародну валідність результатів та їх практичну значущість для вдосконалення професійної підготовки.

З метою об'єктивного визначення рівня володіння англійською мовою було обрано діагностичні контрольні роботи, укладені на основі формату міжнародних іспитів Preliminary English Test (Preliminary English Test,

попередній тест з англійської мови) та First Certificate in English (First Certificate in English, перший сертифікат з англійської мови). Вибір саме цих інструментів зумовлений їх відповідністю Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти та чітко визначеним рівням B1 і B2, які є орієнтиром для підготовки бакалаврів міжнародних відносин. Формат зазначених іспитів передбачає перевірку рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в комунікативно значущих ситуаціях, що дозволяє отримати стандартизовані та порівнювані результати. Використання завдань, побудованих за моделлю PET і FCE, забезпечує методичну обґрунтованість оцінювання мовної складової діяльнісно-поведінкового компонента.

Рівень лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів визначався шляхом тестування, проведеного до початку роботи гуртка. Зміст завдань охоплював культурні, соціальні, політичні та економічні аспекти розвитку англomовних країн, зокрема особливості функціонування законодавчої влади, правоохоронних органів, структури державного устрою та системи публічного управління. Добір саме таких змістових блоків обґрунтовується професійною специфікою підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин, діяльність яких передбачає орієнтацію в інституційних механізмах та суспільно-політичних реаліях інших держав.

Діагностичні матеріали розроблено на основі навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу», що забезпечило їхню змістову відповідність освітній програмі та професійним компетентностям, визначеним стандартом підготовки. Такий підхід дозволив поєднати мовну та країнознавчу складові в єдиній системі оцінювання та забезпечити науково обґрунтовану діагностику когнітивно-пізнавального компонента крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Детальний опис використаних діагностичних методик подано у додатку К до дисертаційної роботи.

Визначення змістового наповнення кожного компонента зумовлює необхідність чіткого співвіднесення його з відповідними критеріями та валідними інструментами діагностики. Узагальнену систему компонентів, критеріїв і інструментів вимірювання представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Узагальнена система компонентів крос-культурної компетентності,
критеріїв та інструментів її діагностики**

Компонент	Зміст	Інструменти діагностики
Емоційно-ціннісний	Ставлення до представників інших культур, цінностей і норм	1.Шкала виміру крос культурної компетентності розроблена науковцями Defense Equal Opportunity Management Institute [242] 2.Шкала культурного інтелекту (Culture Intelligence Scale, CIS) [161]
Когнітивно-пізнавальний	Рівень соціокультурних знань	1.Шкала виміру крос культурної компетентності розроблена науковцями Defense Equal Opportunity Management Institute [242] 2.Шкала культурного інтелекту (Culture Intelligence Scale, CIS) [161] 3.Діагностичні тести базовані на початкових матеріалах з дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу», розроблені автором
Діяльнісно-поведінковий	Уміння здійснювати міжкультурну комунікацію	1.Шкала виміру крос культурної компетентності розроблена науковцями Defense Equal Opportunity Management Institute [242] 2.Шкала культурного інтелекту (Culture Intelligence Scale, CIS) [161] 3.Тести на основі Кембриджських тестів PET (Preliminary English Test) та FCE (First Certificate in English).
Саморегулятивний	Здатність до самоконтролю та емоційної регуляції, доброзичливе ставлення.	1.Методика виміру крос культурної компетентності розроблена науковцями Defense Equal Opportunity Management Institute [242] 2.Шкала культурного інтелекту (Culture Intelligence Scale, CIS) [161]

Поряд із використанням валідного діагностичного інструментарію (анкетування та тестування), для отримання цілісного уявлення про рівень сформованості крос-культурної компетентності було використано комплекс основних методів емпіричного дослідження, що дозволило забезпечити всебічність та об'єктивність діагностичного процесу, а саме: педагогічне спостереження, експертне оцінювання, аналіз результатів навчальної

діяльності. Нижче наведемо їх стислу характеристику та обґрунтуємо мету їх застосування.

Педагогічне спостереження здійснювалося як систематична фіксація поведінкових проявів студентів у процесі інтерактивної навчальної діяльності (рольові ігри, кейс-метод, тренінгові заняття, моделювання міжкультурних ситуацій, групова та проєктна робота). Це дало змогу здійснити якісну оцінку сформованості насамперед діяльнісно-поведінкового та емоційно-ціннісного компонентів крос-культурної компетентності.

Експертне оцінювання проводилося із залученням науково-педагогічних працівників Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП України), зокрема викладачів кафедри міжнародних відносин і суспільних наук, кафедри іноземної філології та перекладу, а також кафедр педагогіки та професійної освіти.

Такий склад експертної групи забезпечив міждисциплінарний характер оцінювання, що дозволило комплексно проаналізувати рівень сформованості крос-культурної компетентності студентів та підвищити об'єктивність визначення ефективності реалізації педагогічних умов її формування. При формуванні експертної групи було дотримано усіх вимог, що висуваються до кожного окремого члена групи та експертної групи загалом. З метою дотримання процедури формування групи експертів було використано низку методів таких, як метод анкетних даних, метод взаємних рекомендацій, метод узгодженості кандидатів в експертів та інші.

Аналіз результатів навчальної діяльності передбачав вивчення виконаних студентами індивідуальних і групових завдань, проєктів, кейсів, електронних портфоліо, а також результатів участі в міжкультурних практикумах і тренінгах. Це забезпечило можливість оцінити рівень практичної готовності здобувачів вищої освіти до крос-культурної взаємодії, а також простежити динаміку розвитку відповідних компонентів компетентності у процесі експериментального навчання.

На підставі теоретичного аналізу сформульовано гіпотезу дослідження, відповідно до якої впровадження запропонованих нами педагогічних умов сприятиме підвищенню рівня сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Очікувалося зростання показників за всіма її структурними компонентами: емоційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-поведінковим і саморегулятивним.

Перевірка висунутої гіпотези зумовила необхідність визначення вихідного рівня сформованості досліджуваної компетентності. У зв'язку з цим наступним етапом педагогічного дослідження став початковий етап формувального експерименту, метою якого було здійснення первинної діагностики крос-культурної компетентності студентів за визначеними критеріями та показниками.

На початковому етапі здійснювався збір емпіричних даних із використанням обраного діагностичного інструментарію, що дозволило встановити початковий рівень сформованості крос-культурної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп і створити підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу результатів власне формувального етапу експерименту.

Отримані емпіричні дані були узагальнені відповідно до визначених компонентів крос-культурної компетентності та систематизовані у таблицях, що відображають розподіл студентів за рівнями сформованості кожного з компонентів (табл. 3.3).

Очевидним є, що у структурі кожного компонента в обох групах переважає середній рівень (у межах приблизно 40–47%), що вказує на недостатню сформованість більшості показників крос-культурної компетентності. Частка студентів із достатнім рівнем є другою за величиною (близько 32–36%), тоді як високий рівень представлений порівняно незначною кількістю респондентів (приблизно 12–16%). Найменшою є частка студентів з елементарним рівнем (у межах 4–12%).

Таблиця 3.3

Показники рівнів сформованості крос-культурної компетентності студентів ЕГ та КГ за компонентами на початковому етапі педагогічного експерименту (за методикою DEOMI)

Компоненти	Експериментальна група								Контрольна група							
	рівні сформованості								рівні сформованості							
	високий		достатній		середній		елементарний		високий		достатній		середній		елементарний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Емоційно-ціннісний	26	14,9	56	32	81	46,3	12	6,9	29	15,3	61	32,1	90	47,4	10	5,3
Когнітивно-пізнавальний	28	16	56	32	70	40	21	12	24	12,6	69	36,3	84	44,2	13	6,8
Діяльнісно-поведіновий	24	13,7	58	33,1	77	44	16	9,1	32	16,8	61	32,1	84	44,2	13	6,8
Саморегулятивний	26	14,9	56	32	81	46,3	12	6,9	24	12,6	66	34,7	92	48,4	8	4,2

Наступним заміром рівнів сформованості культурного інтелекту студентів ЕГ та КГ на початковому етапі дослідження проведено за шкалою CQS (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Показники рівнів сформованості культурного інтелекту студентів ЕГ та КГ на початковому етапі педагогічного експерименту (за шкалою CQS)

Компоненти	Експериментальна група								Контрольна група							
	рівні сформованості								рівні сформованості							
	високий		достатній		середній		елементарний		високий		достатній		середній		елементарний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Емоційно-ціннісний	27	15,4	55	31,4	80	45,7	13	7,4	30	15,8	60	31,6	89	46,8	11	5,8
Когнітивно-пізнавальний	29	16,6	54	30,9	71	40,6	21	12	23	12,1	70	36,8	83	43,7	14	7,4
Діяльнісно-поведіновий	23	13,1	59	33,7	73	41,7	20	11,4	31	16,3	62	32,6	83	43,7	14	7,4
Саморегулятивний	25	14,3	57	32,6	76	43,4	17	9,7	25	13,2	65	34,2	91	47,9	9	4,7

У структурі показників в обох групах домінує середній рівень (приблизно 41–48%), що свідчить про переважно часткову сформованість

крос-культурної компетентності. Достатній рівень займає друге місце (близько 31–37%), тоді як частка студентів із високим рівнем є відносно невеликою (13–17%). Елементарний рівень представлений найменше (приблизно 5–12%), хоча в окремих компонентах (зокрема когнітивно-пізнавальному та діяльнісно-поведінковому в ЕГ) його частка дещо вища. Дана методика дозволила виявити приблизно такий самий розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями крос-культурної компетентності в усіх її складових компонентах.

Крім того, під час дослідження на початковому етапі формувального експерименту проведено іспит за форматом PET, який дозволив встановити рівень володіння англійською мовою (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівень володіння англійською мовою на початковому етапі педагогічного експерименту ЕГ та КГ(за форматом іспиту PET)

Компонент	Експериментальна група								Контрольна група							
	рівні сформованості								рівні сформованості							
	високий		достатній		середній		елементарний		високий		достатній		середній		елементарний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Діяльно-поведіновий	26	14,9	52	29,7	74	42,3	23	13,1	22	11,6	67	35,3	86	45,3	15	7,9

Аналіз даних щодо рівня володіння англійською мовою (за форматом іспиту PET) показав, що в експериментальній та контрольній групах спостерігається однаковий розподіл студентів за відповідними рівнями.

У структурі показників обох груп переважає середній рівень (ЕГ 42,3%, КГ 45,3%), що свідчить про недостатню мовну підготовку значної частини студентів. Достатній рівень представлений у межах 29,7% в ЕГ та 35,3% у КГ, тоді як високий рівень мають відносно небагато студентів (14,9% та 11,6% відповідно). Частка студентів з елементарним рівнем є найменшою, проте в ЕГ вона дещо вища (13,1% проти 7,9% у КГ).

Для встановлення рівня лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів на початковому етапі застосовано авторські тести, розроблені на

основі навчальних матеріалів з дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу» (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівень лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів
початковому етапі педагогічного експерименту**

Компонент	Експериментальна група								Контрольна група							
	рівні сформованості								рівні сформованості							
	високий		достатній		середній		елементарний		високий		достатній		середній		елементарний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Когнітивно-пізнавальний	26	14,9	51	29,1	75	42,9	23	13,1	22	11,6	66	35,3	87	45,8	15	7,9

Прим.: тести розроблені автором на основі навчальних матеріалів з дисциплін «Іноземна мова» та «Практичний курс галузевого перекладу».

Аналіз рівня лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань показав, що в обох групах домінує середній рівень (ЕГ 42,9%, КГ 45,8%), що свідчить про часткову сформованість відповідних знань. Достатній рівень займає друге місце (29,1% в ЕГ та 35,3% у КГ), тоді як високий рівень представлений відносно невеликою часткою студентів (14,9% та 11,6% відповідно). Частка студентів з елементарним рівнем є найменшою, проте в експериментальній групі вона вища (13,1% проти 7,9% у контрольній).

Для узагальнення та систематизації отриманих результатів було складено зведену таблицю, яка відображає розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів крос-культурної компетентності.

Аналіз зведеної таблиці свідчить, що розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів крос-культурної компетентності в експериментальній та контрольній групах є загалом однаковим (табл. 3.7).

В усіх компонентах в обох групах переважає середній рівень (приблизно 41–48%), що вказує на часткову сформованість крос-культурної компетентності. Достатній рівень посідає друге місце (близько 31–36%), тоді як частка студентів із високим рівнем залишається відносно невеликою (13–16%). Найменш представленим є елементарний рівень (у межах 4–13%).

**Узагальнюючий розподіл студентів за рівнями сформованості
компонентів крос-культурної компетентності**

Компоненти	Експериментальна група								Контрольна група							
	рівні сформованості								рівні сформованості							
	високий		достатній		середній		елементарний		високий		достатній		середній		елементарний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Емоційно-ціннісний	27	15,4	55	31,4	80	45,7	13	7,4	30	15,6	61	31,8	90	46,9	11	5,7
Когнітивно-пізнавальний	28	16,0	54	30,9	72	41,1	22	12,6	23	12,1	68	35,8	85	44,7	14	7,4
Діяльсно-поведіновий	24	13,7	56	32,0	73	41,7	21	12,0	28	14,8	63	33,3	84	44,4	14	7,4
Саморегулятивний	25	14,3	58	33,1	76	43,4	16	9,1	25	13,2	65	34,2	91	47,9	9	4,7

Аналіз наведених даних свідчить, що на початковому етапі дослідження рівні сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп є загалом подібними за всіма компонентами.

Для доведення зазначеної тези використано методи математичної статистики, а саме критерій Вілконсона-Манна-Уїтні, для якого на основі даних таблиці підраховуються емпіричні значення критерію T для кожного окремого компонента за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c [(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2 / (O_{1i} + O_{2i})]$$

для вибірок об'ємом n_1 та n_2 ; O_{1i} та O_{2i} – кількість об'єктів вибірок 1 та 2, що потрапили в i -ту категорію.

Емпіричне значення T , яке отримане на основі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням, яке визначається за таблицею критичних значень (таблиця критичних значень критерію χ^2) з $(C - 1)$ ступенем вільності на відповідному рівні статистичної значущості α . При виконанні нерівності $T_e > T_{kp}$ на певному рівні α приймається альтернативна гіпотеза,

тобто фіксується наявність відмінностей між вибірками у досліджуваній ознаці.

Під час експериментального дослідження було розраховано емпіричні значення критерію Вілконсона-Манна-Уїтні з метою порівняння розподілів студентів ЕГ та КГ за рівнями крос-культурної компетентності за узагальненими таблицями на початку і наприкінці формувального експерименту за кожним компонентом. Наша задача полягала у тому, щоб перевірити на відповідному рівні статистичної значущості нульову гіпотезу про однаковий розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями крос-культурної компетентності за емоційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно – поведінковим та саморегулятивним компонентами на початковому та кінцевому етапах формувального експерименту.

Вибірки студентів є випадковими і незалежними, властивість, яка вимірюється (крос-культурна компетентність) має неперервний розподіл і вимірюється за шкалою порядку, яка має 4 категорії. Таким чином, у даному випадку виконані всі припущення критерію Вілконсона-Манна-Уїтні, який дозволяє перевірити сформульовану гіпотезу. Приклад розрахунку емпіричного значення критерію T для емоційно-ціннісного компонента представлений нижче (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Рівні крос-культурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на початку формувального експерименту за емоційно-ціннісним компонентом

Групи	Компонент	Розподіл студентів за рівнями емоційно-ціннісного компонента			
		високий	достатній	середній	елементарний
ЕГ	Емоційно-ціннісний	27	55	80	13
КГ		30	60	90	10

$$n_1 = 175, \quad n_2 = 190$$

Розрахунок T_e на початковому етапі формувального експерименту:

$$T_e = \frac{1}{175 \cdot 190} \cdot \left[\frac{(175 \cdot 30 - 190 \cdot 27)^2}{27 + 30} + \frac{(175 \cdot 60 - 190 \cdot 55)^2}{55 + 60} + \frac{(175 \cdot 90 - 190 \cdot 80)^2}{80 + 90} + \frac{(175 \cdot 10 - 190 \cdot 13)^2}{13 + 10} \right] = 0,739$$

$$T_{кр} = \begin{cases} 7,815 & p \leq 0,05 \\ 11,345 & p \leq 0,01 \end{cases}$$

Отже, $T_e < T_{кр}$ ($0,361 < 7,815$) на рівні $p \leq 0,05$.

Висновок: приймається нульова гіпотеза H_0 на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$, тобто на початку формувального експерименту КГ та ЕГ були однорідними за своїм складом за емоційно-ціннісним компонентом, іншими словами розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями крос-культурної компетентності за цим компонентом були однаковими на початковому етапі експериментального дослідження. Аналогічні розрахунки були проведені за іншими компонентами крос-культурної компетентності студентів ЕГ та КГ. Результати розрахунків емпіричних значень критерію та порівняння їх з критичними значеннями дали підставу констатувати однаковий рівень сформованості когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів крос-культурної компетентності у студентів ЕГ та КГ на початковому етапі формувального експерименту.

Оцінка статистичної значущості відмінностей між групами здійснювалася за критичним значенням критерію T

$$T_{кр} = \begin{cases} 7,815 & p \leq 0,05 \\ 11,345 & p \leq 0,01 \end{cases}$$

на рівнях статистичної значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ і кількості ступенів свободи $k = 3$ за таблицею критичних значень критерію χ^2 .

Розрахунки показали, що всі отримані емпіричні значення критерію T за компонентами крос-культурної компетентності (емоційно-ціннісний -- $T_e=0,739$; когнітивно-пізнавальний -- $T_e=3,408$; діяльнісно-поведінковий -- $T_e=1,702$; саморегулятивний -- $T_e=3,071$) є меншими за критичне значення. Це свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на початковому етапі

експерименту та підтверджує однорідність груп для подальшого формувального дослідження.

Проведені розрахунки свідчать про статистичну однорідність вибірок і підтверджують коректність їх добору, що забезпечує надійність подальшого формувального етапу експерименту. Крім того, для наочності представлені графічні матеріали, що ілюструють результати початкового етапу експерименту. Вони побудовані на основі середніх значень кількості студентів за кожним компонентом (високий, достатній, середній, елементарний рівні) та відображають розподіл у експериментальній і контрольній групах.

Далі з метою узагальнення отриманих результатів і підвищення наочності їх інтерпретації подано стовпчикову діаграму (рис. 3.1), яка відображає розподіл студентів за рівнями сформованості крос-культурної компетентності без деталізації за окремими компонентами. Такий формат візуалізації дає змогу цілісно представити структуру рівнів і забезпечує більш чітке порівняння показників експериментальної та контрольної груп.

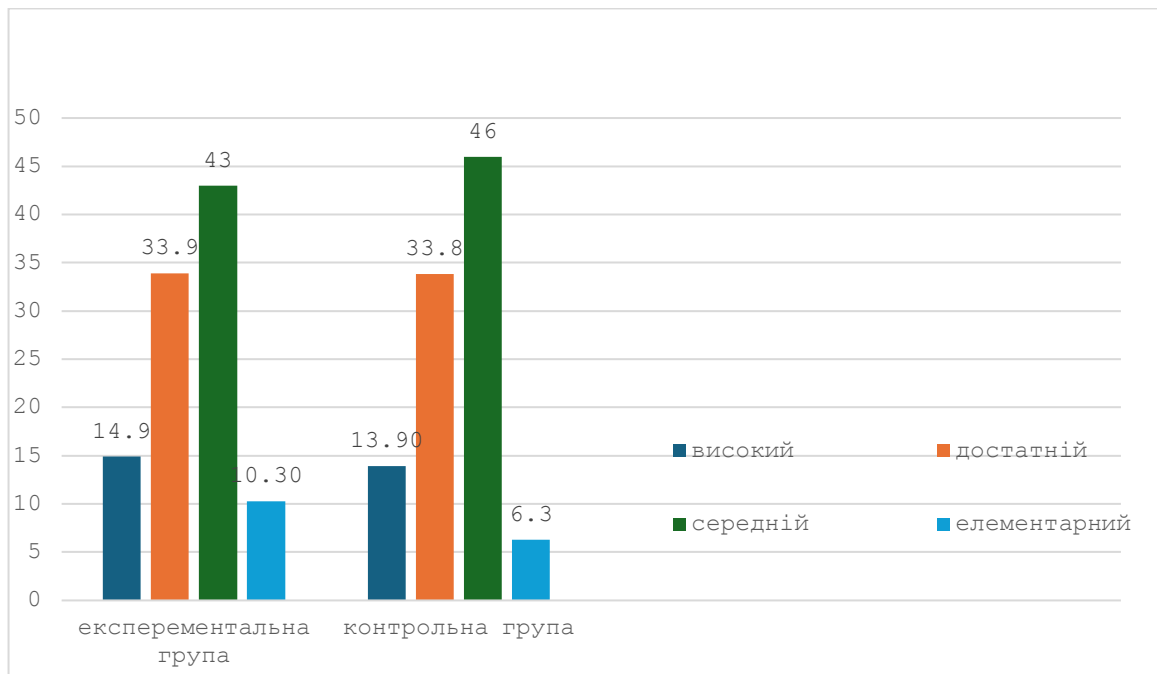


Рис. 3.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості крос-культурної компетентності (узагальнені показники експериментальної та контрольної груп) на початковому етапі

Узагальнення результатів за всіма компонентами показало, що в обох групах домінує середній рівень сформованості крос-культурної компетентності (43,0% в ЕГ та 46,0% у КГ), що свідчить про переважно часткову її сформованість у студентів. Достатній рівень займає друге місце (31,9% та 33,8% відповідно), тоді як частка студентів із високим рівнем є відносно невеликою (14,9% в ЕГ та 13,9% у КГ). Елементарний рівень є найменш представленим, однак в експериментальній групі він дещо вищий (10,3% проти 6,3% у контрольній).

Загалом розподіли в експериментальній та контрольній групах є близькими, що підтверджує їхню статистичну однорідність і забезпечує коректність подальшого формувального етапу експерименту.

Результати проведеного аналізу дали підстави для висунення гіпотези, що рівень крос-культурної компетентності бакалаврів міжнародних відносин суттєво зростає за умови впровадження комплексної системи її формування, що базується на визначених педагогічних умовах та відповідній методиці. Логічним продовженням дослідження стало здійснення формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап експерименту спрямовано на перевірку ефективності розроблених педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин шляхом упровадження системи інноваційних педагогічних методів, форм і технологій.

У межах цього етапу в експериментальній групі здійснювалася реалізація виокремлених педагогічних умов. Перша педагогічна умова передбачала забезпечення крос-культурної спрямованості змісту професійної підготовки через інтеграцію крос-культурної складової у фахові дисципліни з урахуванням специфіки міжнародної діяльності. Зміст навчання доповнювався тематикою міжкультурної комунікації, дипломатичного етикету, психології міжкультурної взаємодії, цифрової дипломатії, інформаційної безпеки, перекладу політичних, юридичних і медійних текстів.

Реалізація другої педагогічної умови ґрунтувалася на впровадженні предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) та системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів. З цією метою використовувалися імітаційні, операційні, рольові та ситуаційні ігри, кейс-метод, тренінги, перекладацькі завдання, метод портфоліо, інтерактивні методи та карти знань. Застосування зазначених технологій забезпечувало активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, моделювання ситуацій реальної міжкультурної взаємодії, розвиток комунікативної гнучкості та толерантності до культурних відмінностей.

Третя педагогічна умова реалізовувалася через створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії. Студенти залучалися до діяльності наукових гуртків, розмовних клубів англійською мовою, круглих столів, дискусійних майданчиків, міжнародних проєктів та інтерактивних онлайн-зустрічей, що сприяло розвитку навичок міжкультурної комунікації та розширенню практичного досвіду професійної взаємодії у полікультурному середовищі.

У процесі формувального етапу здійснювалося систематичне оцінювання динаміки сформованості крос-культурної компетентності студентів за визначеними критеріями та показниками.

У контрольній групі освітній процес здійснювався за традиційною програмою професійної підготовки без цілеспрямованого впровадження визначених педагогічних умов та інноваційних педагогічних технологій.

Усі навчально-методичні матеріали формувального етапу: тренінги, кейси, імітаційні, операційні, рольові та ситуаційні ігри, перекладацькі завдання, матеріали для роботи гуртків і розмовних клубів були підготовлені та надані викладачам для системного використання в освітньому процесі, що забезпечило послідовність і цілісність реалізації експериментальної роботи в експериментальній групі.

Завершальним етапом експериментального дослідження став контрольний етап педагогічного експерименту, спрямований на підсумкову перевірку результативності реалізованих педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. На цьому етапі здійснювалося повторне діагностування рівнів сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп за визначеними компонентами і критеріями з використанням комплексу методів, застосованих на констатувальному етапі. Такий підхід забезпечив порівнянність отриманих результатів і можливість простежити динаміку змін у процесі професійної підготовки студентів.

Контрольний етап також передбачав узагальнення матеріалів формувального впливу, систематизацію емпіричних даних, підготовку результатів до подальшої кількісної та якісної інтерпретації, а також перевірку стабільності виявлених змін у навчально-професійній діяльності студентів. Отримані дані стали підґрунтям для наступного етапу дослідження – аналітико-інтерпретаційного опрацювання результатів педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент організовано як цілісний, поетапний процес, що включав підготовчий, констатувальний, формувальний та контрольний етапи, що забезпечувало системну та науково обґрунтовану перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин.

Комплексна організація експерименту, чітке визначення завдань кожного етапу та застосування багатofакторних методів діагностики забезпечили всебічне дослідження процесу формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин та гарантували наукову достовірність отриманих результатів.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

У цьому параграфі подано кількісно-якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розроблених педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Аналіз ґрунтується на порівнянні показників експериментальної та контрольної груп, отриманих на початковому та контрольному етапах дослідження, що дало змогу простежити динаміку змін у рівнях сформованості крос-культурної компетентності за емоційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-поведінковим і саморегулятивним компонентами.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було здійснено повторне анкетування та комплексну діагностику рівнів сформованості крос-культурної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп за емоційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-поведінковим і саморегулятивним компонентами. Кількісні і відсоткові показники зі змінами рівнів сформованості культурного інтелекту студентів ЕГ та КГ на контрольному подано у таблиці (табл. 3.9), яка відображає диференційовану динаміку змін рівнів сформованості культурного інтелекту студентів за окремими компонентами в експериментальній (ЕГ) та контрольній групі (КГ) на контрольному (завершальному) етапі.

В емоційно-ціннісному компоненті в експериментальній групі зафіксовано зростання частки студентів із високим рівнем на 15,8% та достатнім рівнем на 16,0%. Водночас відбувається суттєве зменшення середнього рівня на 25,0% і повне усунення елементарного рівня. У контрольній групі також спостерігаються позитивні зміни, однак менш інтенсивні: високий рівень зріс на 5,5%, достатній на 9,6%, середній зменшився на 14,1%, елементарний на 1,1%.

Таблиця 3.9

Показники рівнів сформованості культурного інтелекту студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження зі змінами (за методикою DEOMI)

Компонент	Рівень	осіб	%	Зміна (%)	осіб	%	Зміна (%)
		Експериментальна група			Контрольна група		
Емоційно-ціннісний	Високий	54	30,7	+15,8	40	20,8	+5,5
	Достатній	84	48	+16,0	79	41,7	+9,6
	Середній	37	21,3	-25,0	63	33,3	-14,1
	Елементарний	0	0	-6,9	8	4,2	-1,1
Когнітивно-пізнавальний	Високий	50	28,8	+12,8	37	19,4	+6,8
	Достатній	91	51,9	+19,9	84	44,4	+8,1
	Середній	34	19,2	-20,8	61	31,9	-12,3
	Елементарний	0	0	-12,0	8	4,2	-2,6
Діяльнісно-поведінковий	Високий	51	29,3	+15,6	37	19,4	+2,6
	Достатній	86	49,3	+16,2	87	45,8	+13,7
	Середній	38	21,3	-22,7	58	30,6	-13,6
	Елементарний	0	0	-9,1	8	4,2	-2,6
Саморегулятивний	Високий	47	26,7	+11,8	37	19,4	+6,8
	Достатній	91	52	+20,0	84	44,4	+9,7
	Середній	37	21,3	-25,0	69	36,3	-12,1
	Елементарний	0	0	-6,9	0	0	-4,2

У когнітивно-пізнавальному компоненті в експериментальній групі відзначається зростання високого рівня на 12,8% і достатнього на 19,9%, при одночасному зменшенні середнього на 20,8% та повному зникненні елементарного рівня. У контрольній групі зміни також позитивні, але менш виражені: високий рівень зріс на 6,8%, достатній на 8,1%, середній зменшився на 12,3%, елементарний на 2,6%.

У діяльнісно-поведінковому компоненті в експериментальній групі простежується збільшення високого рівня на 15,6% і достатнього на 16,2% та зниження середнього на 22,7% при відсутності елементарного рівня. У контрольній групі зростання показників є помірним: високий рівень підвищився на 2,6%, достатній на 13,7%, середній зменшився на 13,6%, елементарний на 2,6%.

У саморегулятивному компоненті в експериментальній групі зафіксовано приріст високого рівня на 11,8% і достатнього на 20,0%, а також

зниження середнього рівня на 25,0% при повній відсутності елементарного рівня. У контрольній групі зміни менш інтенсивні: високий рівень зріс на 6,8%, достатній на 9,7%, середній зменшився на 12,1%, елементарний зберігається на низькому рівні.

Узагальнення змін свідчить про позитивну динаміку в обох групах за всіма компонентами, однак в експериментальній групі вона є більш вираженою та системною, що проявляється у значному зростанні високого та достатнього рівнів і зниженні частки середнього та елементарного рівнів (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Показники рівнів сформованості культурного інтелекту студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження зі змінами (за шкалою CQS)

Компонент	Рівень	Експериментальна група			Контрольна група		
		осіб	%	Зміна (%)	осіб	%	Зміна (%)
Емоційно-ціннісний	Високий	55	31,4	+15,3	41	21,6	+5,0
	Достатній	83	47,4	+16,6	78	41,1	+10,1
	Середній	37	21,1	-24,4	63	33,2	-13,5
	Елементарний	0	0,0	-7,4	8	4,2	-1,6
Когнітивно-пізнавальний	Високий	51	29,1	+12,2	38	20,0	+7,3
	Достатній	90	51,4	+21,0	83	43,7	+6,9
	Середній	34	19,4	-21,4	61	32,1	-11,8
	Елементарний	0	0,0	-12,0	8	4,2	-3,2
Діяльнісно-поведінковий	Високий	52	29,7	+16,2	38	20,0	+3,7
	Достатній	85	48,6	+15,6	86	45,3	+12,7
	Середній	38	21,7	-20,0	58	30,5	-13,2
	Елементарний	0	0,0	-11,4	8	4,2	-3,2
Саморегулятивний	Високий	48	27,4	+13,1	38	20,0	+6,8
	Достатній	91	52,0	+19,4	83	43,7	+9,5
	Середній	36	20,6	-22,8	69	36,3	-11,6
	Елементарний	0	0,0	-9,7	0	0,0	-4,7

Таблиця демонструє зміни рівнів сформованості культурного інтелекту студентів за шкалою CQS у розрізі компонентів в експериментальній (ЕГ) та контрольній групі (КГ) на контрольному етапі дослідження.

В емоційно-ціннісному компоненті в експериментальній групі спостерігається суттєве зростання частки студентів із високим рівнем на 15,3% та достатнім рівнем на 16,6%, що супроводжується значним зменшенням

середнього рівня на 24,4% і повним усуненням елементарного рівня. У контрольній групі також фіксується позитивна динаміка, однак вона є менш інтенсивною: високий рівень збільшується на 5,0%, достатній на 10,1%, тоді як середній рівень знижується на 13,5%, а елементарний на 1,6%.

У когнітивно-пізнавальному компоненті в ЕГ відзначається підвищення високого рівня на 12,2% та достатнього на 21,0%, при одночасному зниженні середнього на 21,4% і повному зникненні елементарного рівня. У КГ зміни мають подібну, але менш виражену тенденцію: високий рівень зростає на 7,3%, достатній на 6,9%, середній зменшується на 11,8%, елементарний на 3,2%.

У діяльнісно-поведінковому компоненті в експериментальній групі простежується зростання високого рівня на 16,2% і достатнього на 15,6%, а також зменшення середнього на 20,0% і елементарного на 11,4%. У контрольній групі позитивні зміни є менш вираженими: високий рівень підвищився на 3,7%, достатній на 12,7%, середній знизився на 13,2%, елементарний на 3,2%.

У саморегулятивному компоненті в ЕГ зафіксовано зростання високого рівня на 13,1% та достатнього на 19,4% при зменшенні середнього на 22,8% і елементарного на 9,7%. У КГ також спостерігається позитивна динаміка, однак менш інтенсивна: високий рівень зріс на 6,8%, достатній на 9,5%, середній зменшився на 11,6%, елементарний на 4,7%.

Отримані дані свідчать про більш виражену позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма компонентами, що проявляється у збільшенні частки студентів із високим і достатнім рівнями та зменшенні показників середнього й елементарного рівнів (табл. 3.11).

Таблиця відображає зміни рівня володіння англійською мовою студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на контрольному етапі дослідження за форматом іспиту PET у межах діяльнісно-поведінкового компонента.

Рівень володіння англійською мовою на контрольному етапі дослідження зі змінами ЕГ та КГ (за форматом іспиту PET)

Компонент	Рівень	Експериментальна група		Контрольна група		Зміна (%)	
		%	осіб	%	осіб		
Діяльнісно-поведінковий	Високий	30,7%	54	+15,8	20,0%	38	+8,4
	Достатній	48%	84	+18,3	43,7%	83	+8,4
	Середній	21,3%	37	-21,0	32,1%	61	-13,2
	Елементарний	0%	0	-13,1	4,2%	8	-3,7

Аналіз отриманих даних свідчить про позитивну динаміку в обох групах, однак у експериментальній групі вона є більш вираженою. Зокрема, частка студентів із високим рівнем у ЕГ зросла на 15,8, тоді як у КГ – лише на 8,4. Подібна тенденція спостерігається і щодо достатнього рівня: в експериментальній групі відбулося зростання на 18,3, у контрольній – на 8,4.

Водночас у ЕГ суттєво зменшилася частка студентів із середнім рівнем (-21,0) та повністю відсутні здобувачі з елементарним рівнем, що свідчить про якісне підвищення сформованості мовленнєвих умінь. У контрольній групі також зафіксовано зниження частки студентів із середнім (-13,2) та елементарним рівнями (-3,7), однак ці зміни є менш інтенсивними.

Отримані результати підтверджують ефективність впроваджених педагогічних умов у межах експериментального навчання, що сприяли більш значному підвищенню рівня володіння англійською мовою студентів експериментальної групи порівняно з контрольною (табл. 3.12).

Таблиця відображає зміни рівня лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів у межах когнітивно-пізнавального компонента в експериментальній (ЕГ) та контрольній групі (КГ) на контрольному етапі дослідження.

В експериментальній групі спостерігається суттєве зростання кількості студентів із високим (+14,8) та достатнім (+19,5) рівнями, що супроводжується різким зменшенням частки середнього (-21,2) та повною відсутністю

елементарного рівня (-13,1). Це свідчить про якісне підвищення рівня сформованості когнітивно-пізнавального компонента.

Таблиця 3.12

Рівень лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань студентів на контрольному етапі дослідження зі змінами ЕГ та КГ

Компонент	Рівень	%	осіб	Зміна (%)	%	осіб	Зміна (%)
		Експериментальна група			Контрольна група		
Когнітивно-пізнавальний	Високий	29,7%	52	+14,8	19,4%	37	+7,8
	Достатній	48,6%	85	+19,5	45,8%	87	+10,5
	Середній	21,7%	38	-21,2	30,6%	58	-15,2
	Елементарний	0,0%	0	-13,1	4,2%	8	-3,7

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни, однак вони є менш вираженими: зростання високого (+7,8) і достатнього (+10,5) рівнів відбувається повільніше, а зниження середнього (-15,2) та елементарного (-3,7) рівнів є помірним.

Отримані результати підтверджують ефективність експериментального впливу, оскільки в експериментальній групі динаміка змін є більш суттєвою порівняно з контрольною.

Крім того, для наочності представлені графічні матеріали, що ілюструють результати контрольного етапу експерименту. Вони побудовані на основі узагальнених показників кількості студентів за кожним компонентом крос-культурної компетентності (високий, достатній, середній та елементарний рівні) та відображають їх розподіл у експериментальній і контрольній групах після завершення формування впливу.

Графічне подання даних дає можливість візуально оцінити динаміку змін рівня сформованості досліджуваних компонентів, порівняти результати між експериментальною та контрольною групами, а також простежити ефективність запроваджених педагогічних умов. Усі графічні матеріали надано з метою забезпечення логічної структурованості основного тексту дисертаційного дослідження та полегшення його сприйняття.

Для узагальнення результатів контрольного експерименту здійснено зведення даних щодо рівня сформованості компонентів крос-культурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп. Показники сформовано на основі результатів кількох діагностичних методик для кожного компонента, після чого виконано їх узагальнення шляхом сумування кількісних даних та подальшого переведення у відсоткові значення.

У процесі обробки даних враховано, що підсумкові кількісні показники та відсоткові значення могли зазнавати незначних відхилень унаслідок округлення на етапі узагальнення результатів різних методик. Отримані дані подано в узагальненому вигляді; відсоткові значення округлено до одного десяткового знаку для забезпечення коректності порівняння та статистичної інтерпретації.

У таблиці 3.13 відображено зміни у відсоткових показниках між початковим і контрольним (завершальним) етапами дослідження. Статистична значущість виявлених відмінностей між експериментальною та контрольною групами перевірялася за допомогою критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні, що дозволило підтвердити достовірність зафіксованих змін.

Результати перевірки статистичної значущості за критерієм T підтверджують достовірність виявлених відмінностей між експериментальною та контрольною групами у рівнях компонентів крос-культурної компетентності. Найбільш значущі відмінності встановлено для когнітивно-діяльнісного компонента ($T_e=16,231$), а також емоційно-ціннісного ($T_e=15,676$) та діяльнісно-поведінкового ($T_e=13,816$) компонентів. Саморегулятивний компонент також демонструє статистично значущі відмінності ($T_e=10,506$). Усі розраховані емпіричні значення констатують статистично значущі відмінності у розподілах студентів ЕГ та КГ за рівнями сформованості компонентів крос-культурної компетентності ($p \leq 0,01$).

Узагальнення результатів дозволяє констатувати, що в експериментальній групі відбулися якісно більш суттєві позитивні зміни у сформованості всіх

компонентів крос-культурної компетентності порівняно з контрольною групою, що підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов.

Таблиця 3.13

Узагальнені результати сформованості компонентів крос-культурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп і динаміка їх змін

Компонент	Рівень	%	осіб	Зміна (%)	%	осіб	Зміна (%)
		Експериментальна група				Контрольна група	
Емоційно-ціннісний	Високий	31,4%	55	+16,0	21,6%	41	+6,0
	Достатній	47,4%	83	+16,0	41,1%	78	+9,3
	Середній	21,1%	37	-24,6	33,2%	63	-13,7
	Елементарний	0,0%	0	-7,4	4,2%	8	-1,5
Когнітивно-пізнавальний	Високий	29,1%	51	+13,1	20,0%	38	+7,9
	Достатній	51,4%	90	+20,5	43,7%	83	+8,9
	Середній	19,4%	34	-22,7	32,1%	61	-12,6
	Елементарний	0,0%	0	-12,6	4,2%	8	-3,2
Діяльнісно-поведінковий	Високий	29,7%	52	+16,0	20,0%	38	+5,2
	Достатній	48,6%	85	+16,6	45,3%	86	+10,0
	Середній	21,7%	38	-20,0	30,5%	58	-14,4
	Елементарний	0,0%	0	-12,0	4,2%	8	-3,2
Саморегулятивний	Високий	27,4%	48	+13,1	20,0%	38	+6,8
	Достатній	52,0%	91	+18,9	43,7%	83	+9,5
	Середній	20,6%	36	-22,8	36,3%	69	-11,6
	Елементарний	0,0%	0	-9,1	0,05%	1	-4,2

З метою візуалізації результатів формувального експерименту динаміка змін рівнів сформованості компонентів крос-культурної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп представлена у вигляді окремих діаграм для кожного компонента. Таке подання забезпечує поетапне та структуроване відображення змін за чотирма рівнями (високим, достатнім, середнім та елементарним) у межах емоційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-поведінкового та саморегулятивного компонентів (рис. 3.2-3.3).

Аналіз узагальнених результатів сформованості компонентів крос-культурної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп

свідчить про позитивну динаміку за всіма досліджуваними складовими, однак її інтенсивність і структурні особливості суттєво різняться між групами.

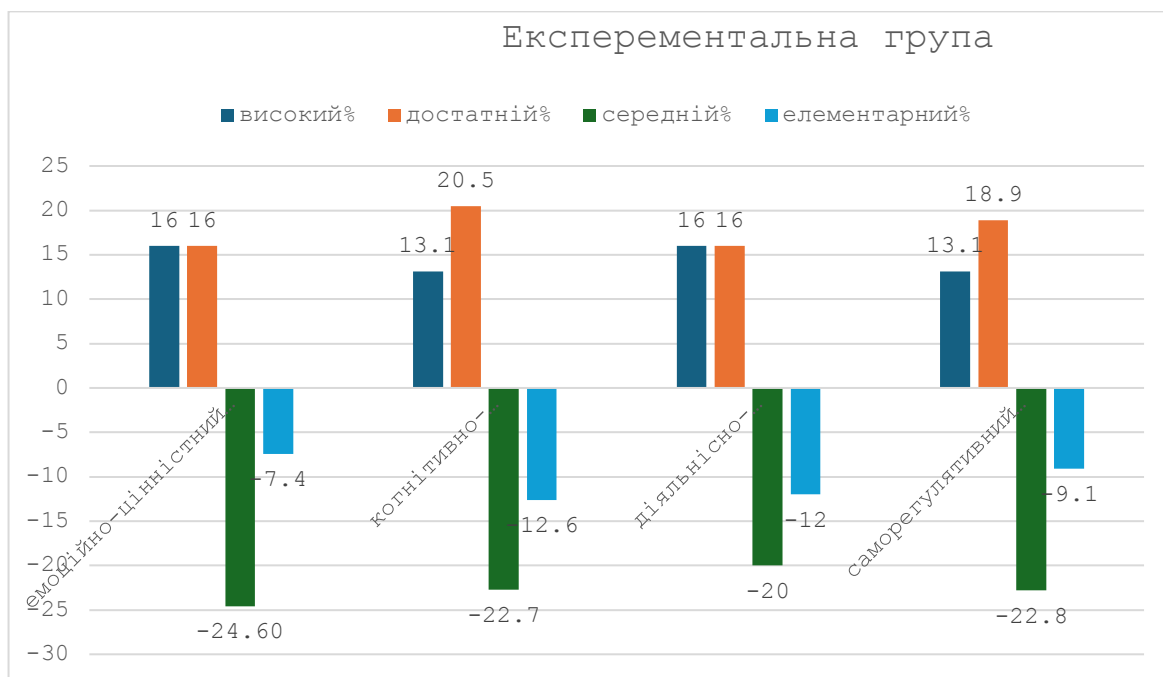


Рис. 3.2. Динаміка змін за компонентами рівнів крос-культурної компетентності у студентів експериментальної групи.

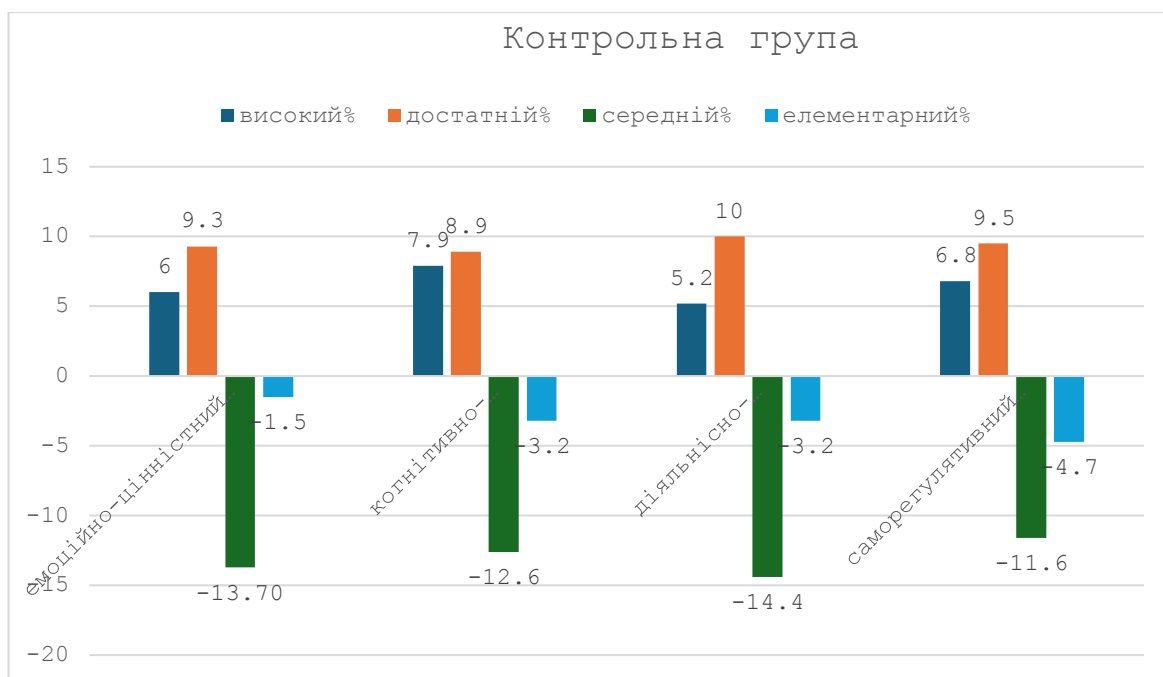


Рис. 3.3. Динаміка змін за компонентами рівнів крос-культурної компетентності у студентів контрольної групи.

В експериментальній групі зафіксовано системні якісні зміни, що проявляються у зростанні частки студентів із високим і достатнім рівнями та зниженні показників середнього й елементарного рівнів за всіма компонентами. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається у когнітивно-пізнавальному компоненті (високий +13,1; достатній +20,5; середній -22,7; елементарний -12,6) та саморегулятивному компоненті (високий +13,1; достатній +18,9; середній -22,8; елементарний -9,1), що свідчить про суттєве підвищення рівня знань, рефлексивних умінь і здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Емоційно-ціннісний компонент у експериментальній групі демонструє значне посилення мотиваційно-ціннісної складової (високий +16,0; достатній +16,0; середній -24,6; елементарний -7,4), що відображає зростання готовності студентів до міжкультурної взаємодії, розвитку толерантності та ціннісного ставлення до культурного різноманіття. У діяльнісно-поведінковому компоненті також зафіксовано істотне покращення (високий +16,0; достатній +16,6; середній -20,0; елементарний -12,0), що свідчить про розвиток практичних комунікативних умінь та поведінкових стратегій у міжкультурному середовищі.

У контрольній групі також виявлено позитивні зміни, однак вони мають менш виражений і більш рівномірний характер. В емоційно-ціннісному компоненті спостерігається помірне зростання високого (+6,0) та достатнього (+9,3) рівнів, а також зниження середнього (-13,7) і елементарного (-1,5) рівнів. У когнітивно-пізнавальному компоненті зафіксовано підвищення високого (+7,9) і достатнього (+8,9) рівнів та зменшення середнього (-12,6) й елементарного (-3,2) рівнів.

Діяльнісно-поведінковий компонент у контрольній групі характеризується зростанням високого (+5,2) і достатнього (+10,0) рівнів та зниженням середнього (-14,4) і елементарного (-3,2) рівнів, тоді як саморегулятивний компонент демонструє збільшення високого (+6,8) і

достатнього (+9,5) рівнів та зменшення середнього (-11,6) і елементарного (-4,7) рівнів.

Хоча у контрольній групі також простежується позитивна динаміка за всіма компонентами крос-культурної компетентності, її інтенсивність є значно нижчою порівняно з експериментальною групою. Це підтверджує, що виявлені зміни мають більш виражений характер саме в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу, що забезпечує ефективніше формування крос-культурної компетентності студентів.

З метою узагальнення результатів експериментального дослідження та підвищення наочності їх інтерпретації (рис. 3.4 та рис. 3.5) подано стовпчикові діаграми, що відображають розподіл студентів за рівнями сформованості крос-культурної компетентності до та після формувального етапу експерименту без деталізації за окремими компонентами.



Рис. 3.4. Розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості крос-культурної компетентності до та після формувального етапу експерименту

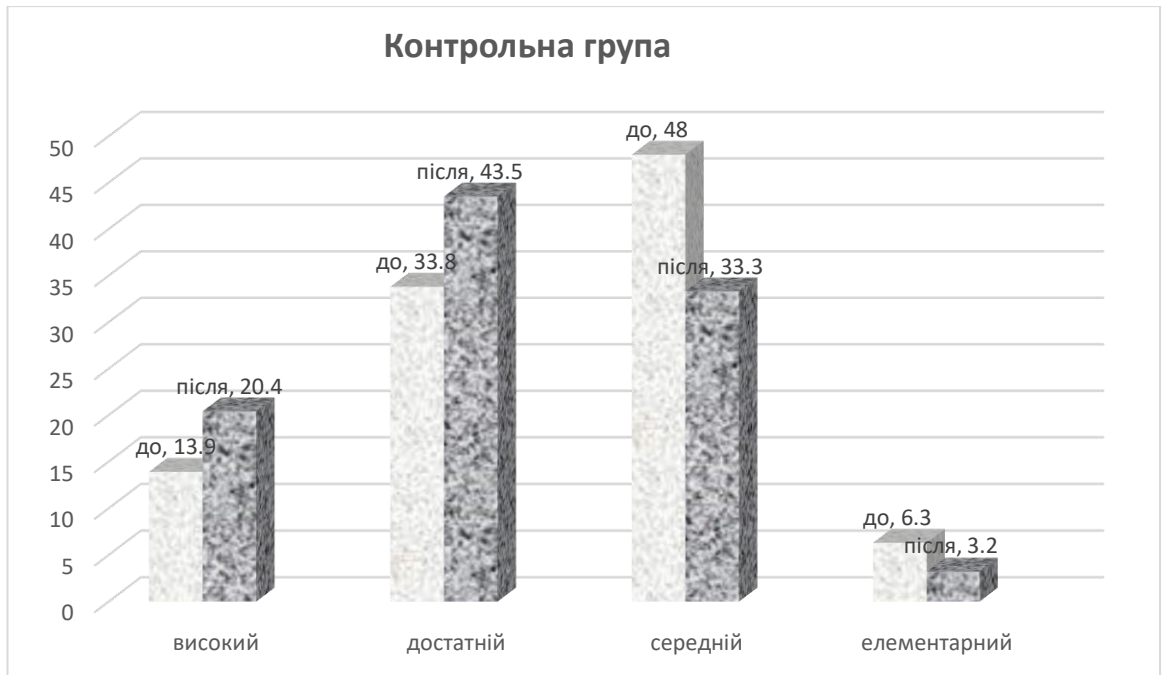


Рис. 3.5. Розподіл студентів контрольної групи за рівнями сформованості крос-культурної компетентності до та після формувального етапу експерименту

Такий спосіб візуалізації дає змогу цілісно представити загальну динаміку змін у структурі рівнів (високий, достатній, середній, елементарний) в експериментальній та контрольній групах, а також забезпечує можливість безпосереднього порівняння вихідного та підсумкового стану сформованості крос-культурної компетентності.

Аналіз поданих діаграм свідчить про наявність позитивної динаміки у сформованості крос-культурної компетентності студентів як експериментальної, так і контрольної груп, однак характер змін у них є різним. У експериментальній групі спостерігаються найбільш суттєві зрушення у структурі рівнів після формувального етапу експерименту. Частка студентів із високим рівнем зростає з 14,9% до 29,4%, а з достатнім рівнем з 33,9% до 49,9%, що свідчить про загальне підвищення рівня сформованості крос-культурної компетентності. Одночасно відбулося зменшення кількості студентів із середнім рівнем з 43% до 20,7%, а також повне зникнення

елементарного рівня з 10,3% до 0%, що є показником ефективності впроваджених педагогічних умов.

У контрольній групі також простежується позитивна динаміка, однак вона є менш інтенсивною. Частка студентів із високим рівнем зросла з 13,9% до 20,4%, а з достатнім рівнем з 33,8% до 43,5%. Водночас зменшилася кількість студентів із середнім рівнем з 48% до 33,3% та елементарним рівнем з 6,3% до 3,2%. Незважаючи на ці зміни, у контрольній групі зберігається значна частка студентів із середнім рівнем, що свідчить про відсутність системного цілеспрямованого впливу.

Порівняльний аналіз результатів демонструє, що в експериментальній групі відбулися більш виражені позитивні зміни, що підтверджує ефективність реалізованих педагогічних умов формування крос-культурної компетентності.

На контрольному етапі педагогічного експерименту використано комплекс методів, зокрема систематичне педагогічне спостереження, експертну оцінку та аналіз результатів навчальної діяльності студентів. Педагогічне спостереження спрямоване на виявлення динаміки сформованості крос-культурної компетентності та особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі аудиторної й позааудиторної роботи. Воно охоплювало такі узагальнені показники, як пізнавальна активність, характер участі в міжкультурній взаємодії, здатність застосовувати іншомовні та соціокультурні знання, ініціативність і готовність до співпраці. За результатами спостереження встановлено, що студенти експериментальної групи демонстрували вищий рівень залученості, ініціативності та ефективності міжкультурної комунікації порівняно з контрольною групою.

З метою підвищення об'єктивності результатів застосовано метод експертної оцінки, який передбачав залучення викладачів і методистів до оцінювання навчальних досягнень, якості виконання комунікативних і перекладацьких завдань та активності студентів. Додатково здійснено аналіз підсумкових оцінок із профільних дисциплін як індикатора ефективності впроваджених педагогічних умов.

Отримані дані корелюють із результатами діагностики рівнів сформованості крос-культурної компетентності та підтверджують доцільність комплексного впровадження змістових і методичних інновацій у процес професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту засвідчив наявність статистично значущих позитивних змін у рівнях сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальної групи за всіма структурними компонентами, а саме емоційно ціннісним, когнітивно пізнавальним, діяльнісно поведінковим і саморегулятивним. Установлено стійку тенденцію до зростання частки студентів із високим і достатнім рівнями сформованості компетентності та відповідне зменшення кількості осіб із середнім і елементарним рівнями.

Виявлена динаміка в експериментальній групі істотно перевищує показники контрольної групи, у якій позитивні зрушення мали обмежений характер і переважно зумовлювалися природним впливом освітнього процесу без цілеспрямованої реалізації спеціально розроблених педагогічних умов. Це підтверджує ефективність запровадженої моделі формування крос культурної компетентності та її практичну результативність у підготовці бакалаврів з міжнародних відносин.

Комплексне використання анкетування, тестування, спостереження, експертного оцінювання та аналізу результатів навчальної діяльності студентів забезпечило об'єктивність і надійність отриманих даних, а статистична обробка результатів підтвердила достовірність виявлених змін. Отже, експериментально доведено доцільність і результативність запропонованих педагогічних умов, що створює підстави для їх подальшого впровадження у практику професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин та адаптації до інших гуманітарних освітніх програм.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено організаційно-методичне забезпечення та результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Педагогічний експеримент спроектовано як цілісний поетапний процес, що передбачав підготовчий, констатувальний, формувальний і контрольний етапи та забезпечував науково обґрунтовану перевірку результативності розробленої структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності.

Узагальнення результатів дослідження підтвердило, що впровадження комплексу педагогічних умов, методів і технологій забезпечує цілісне та послідовне формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Забезпечення крос-культурної спрямованості змісту професійної підготовки шляхом інтеграції крос-культурної складової у фахові дисципліни сприяло формуванню у студентів системного розуміння культурного різноманіття, закономірностей міжкультурної взаємодії та особливостей професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання та системи інноваційних педагогічних технологій у процес професійно орієнтованої та крос-культурної підготовки студентів забезпечило наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності. Використання імітаційних, операційних, рольових і ситуаційних ігор, кейс-методу, тренінгів, методу портфоліо та інших інтерактивних технологій сприяло розвитку комунікативної гнучкості, толерантності до культурних відмінностей і готовності до ефективної міжкультурної взаємодії.

Створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії забезпечило розширення практичного досвіду міжкультурної комунікації студентів через академічну

мобільність, діяльність мовних центрів, наукових гуртків, розмовних клубів, міжнародних проєктів та інших форм міжкультурної комунікації.

У процесі дослідження оновлено навчально-методичне забезпечення фахових дисциплін, упроваджено елементи предметно-мовного інтегрованого навчання, розроблено тренінги, кейси, імітаційні, операційні, рольові та ситуаційні ігри, а також забезпечено організацію позааудиторної міжкультурної взаємодії студентів.

Обґрунтовано доцільність використання комплексу діагностичних інструментів для вимірювання рівня сформованості крос-культурної компетентності з урахуванням цілей дослідження та специфіки професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин. Застосування методики Defense Equal Opportunity Management Institute забезпечило комплексне оцінювання основних компонентів крос-культурної компетентності, а використання шкали культурного інтелекту дало змогу поглибити діагностику мотиваційних, когнітивних і поведінкових аспектів міжкультурної взаємодії. Для оцінювання мовленнєвого складника застосовано стандартизовані тести на основі Cambridge Assessment English PET і FCE, а також діагностичні матеріали професійного спрямування.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту засвідчив наявність статистично значущих позитивних змін у рівнях сформованості крос-культурної компетентності студентів експериментальної групи за всіма структурними компонентами. Встановлено стійку тенденцію до зростання частки студентів із високим і достатнім рівнями та відповідне зменшення частки студентів із середнім і елементарним рівнями сформованості досліджуваної компетентності. Динаміка змін в експериментальній групі істотно перевищувала показники контрольної групи, у якій позитивні зміни мали обмежений характер і переважно були зумовлені загальним впливом освітнього процесу.

Комплексне використання анкетування, тестування, педагогічного спостереження, експертного оцінювання та аналізу результатів навчальної

діяльності студентів забезпечило об'єктивність і надійність отриманих результатів, а їх статистична обробка підтвердила достовірність виявлених змін. Отримані результати експериментально підтвердили ефективність визначених педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин та доцільність їх упровадження у практику професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено розв'язання актуального наукового завдання щодо теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки педагогічних умов формування крос-культурної компетентності бакалаврів спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» у процесі професійної підготовки. На основі аналізу наукових підходів до проблеми крос-культурної підготовки, сучасних вимог до професійної діяльності фахівців у сфері міжнародних відносин та особливостей компетентнісної парадигми вищої освіти теоретично обґрунтовано педагогічні умови, розроблено структурно-функціональну модель, визначено комплекс методів і освітніх технологій формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців. У результаті узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті дослідження з'ясовано стан розробленості проблеми формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі професійної підготовки. Встановлено, що в сучасній педагогічній науці накопичено значний теоретичний і практичний досвід щодо підготовки фахівців до міжкультурної взаємодії, розвитку міжкультурної комунікації, полікультурної освіти та формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності в міжнародному середовищі. Водночас виявлено недостатню розробленість теоретико-методичних засад формування саме крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, відсутність єдиного підходу до визначення її сутності, структури та змістового наповнення. Уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження шляхом визначення змісту та співвідношення понять «крос-культурний», «міжкультурний» і «полікультурний», виявлення їхніх спільних та відмінних ознак. Узагальнення підходів до трактування міжкультурної, мультикультурної та крос-культурної компетентності засвідчило їхню змістову спорідненість за

умов принципово різних акцентів. Міжкультурна компетентність пов'язується зі здатністю до ефективної взаємодії з представниками інших культур і забезпечує досягнення взаєморозуміння та подолання комунікативних бар'єрів у процесі безпосереднього спілкування. Мультикультурна компетентність відображає готовність особистості функціонувати в умовах культурного різноманіття на основі толерантності, інклюзивності та визнання культурних відмінностей. Натомість крос-культурна компетентність має більш аналітичний характер і передбачає здатність до порівняння, інтерпретації та врахування глибинних ціннісних, соціальних і поведінкових відмінностей між культурами, а також прогнозування можливих культурних бар'єрів у професійній діяльності.

Обґрунтовано авторське визначення поняття «крос-культурна компетентність бакалаврів з міжнародних відносин», яке розглядається як інтегративна професійно-особистісна характеристика, що охоплює систему цінностей, знань, комунікативних умінь, моделей поведінки та здатність до ефективної професійної взаємодії в полікультурному середовищі. Її структура поєднує лінгвістичний, етичний, соціально-комунікативний, психологічний і професійно-прикладний аспекти, забезпечуючи готовність майбутніх фахівців до конструктивної міжкультурної взаємодії в професійній діяльності.

2. Виокремлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі професійної підготовки: забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки; упровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання та системи інноваційних педагогічних технологій; створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії.

Забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин обґрунтовано необхідністю формування у здобувачів цілісного уявлення про культурне різноманіття, закономірності міжкультурної взаємодії й особливості професійної діяльності в умовах

глобалізованого світу. Впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) і інноваційних педагогічних технологій забезпечує формування готовності до міжкультурної комунікації, розширення термінологічного апарату, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток комунікативної гнучкості та толерантності до культурних відмінностей. Створення міжкультурного освітнього середовища закладу вищої освіти як простору постійної крос-культурної взаємодії забезпечує накопичення практичного досвіду міжкультурного спілкування, розвиток здатності до інтерпретації культурно зумовлених моделей поведінки та формування стійких міжкультурних компетентностей.

3. Розроблено структурно-функціональну модель формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, яка охоплює методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та діагностично-результативний блоки й забезпечує взаємозв'язок мети, змісту, методів, технологій і результатів професійної підготовки.

Методологічно-цільовий блок моделі визначає концептуальні засади формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Його основу становить сукупність загальнопедагогічних і спеціальних принципів, які забезпечують цілісність, послідовність та ефективність освітнього процесу. До загальнопедагогічних принципів належать принципи системності, структурності, цілеспрямованості й свідомості, діалогічності, діяльнісності, наочності, індивідуалізації процесу навчання, інтегративності, поєднання різних форм організації освітнього процесу, відповідності форм і методів навчання поставленим цілям і змісту підготовки, полікультурності та контекстності. Спеціальними принципами виступають принципи етнокультурної відповідності, етнічної толерантності та мови як етнокультурного коду. Зазначені принципи реалізуються на основі системного, діяльнісного, синергетичного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та компетентнісного підходів, що в сукупності забезпечують цілісність, практичну спрямованість і результативність професійної

підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин в умовах міжкультурної взаємодії.

Змістово-процесуальний блок моделі охоплює зміст, форми, методи та технології навчання, що забезпечують формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Його зміст представлено комплексом навчальних дисциплін крос-культурного спрямування та фахових дисциплін із міжкультурним контекстом, що забезпечують засвоєння знань про культурне різноманіття, особливості міжкультурної комунікації та професійну взаємодію в міжнародному середовищі. Реалізація змісту підготовки здійснюється через різні форми організації освітнього процесу, зокрема лекції, практичні заняття, самостійну роботу, діяльність студентських гуртків, виробничу та перекладацьку практику. Важливу роль у формуванні крос-культурної компетентності відіграють інтерактивні методи навчання, серед яких кейс-метод, рольові та ситуаційні ігри, імітаційні вправи, дискусії, тренінги та метод портфоліо. Ефективність освітнього процесу забезпечується застосуванням сучасних педагогічних технологій, зокрема CLIL-технології, інформаційно-комунікаційних технологій, технології портфоліо та проєктних технологій, які сприяють розвитку професійних, комунікативних і міжкультурних умінь майбутніх фахівців.

Діагностично-результативний блок охоплює компоненти, показники та рівні сформованості крос-культурної компетентності й забезпечує комплексне оцінювання результативності професійної підготовки.

Педагогічні умови в моделі розглядаються як наскрізний системоутворювальний чинник, що забезпечує взаємозв'язок і взаємообумовленість її структурних компонентів. Їх реалізація визначає змістові, організаційні та технологічні характеристики процесу формування крос-культурної компетентності, забезпечуючи цілісність, послідовність та результативність професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин.

4. У межах дослідження конкретизовано структуру крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, яка розглядається як

цілісне утворення, що охоплює взаємопов'язані компоненти та відповідні їм показники, які відображають різні аспекти готовності майбутнього фахівця до міжкультурної взаємодії.

Емоційно-ціннісний компонент відображає систему ціннісних орієнтацій, установок і ставлень особистості до культурного різноманіття та міжкультурної взаємодії. Рівень його сформованості визначається за показниками етнокультурної емпатії, толерантності до невизначеності та неупередженості.

Когнітивно-пізнавальний компонент характеризує систему знань, уявлень і способів осмислення культурної багатоманітності, необхідних для ефективної професійної діяльності в міжнародному середовищі. Показниками сформованості цього компонента є когнітивна відкритість до культурної багатозначності та гнучкість міжкультурних когнітивних схем.

Діяльнісно-поведінковий компонент відображає здатність особистості до конструктивної міжкультурної взаємодії та практичного застосування набутих знань і вмінь у професійних ситуаціях. Його сформованість визначається за показниками готовності до взаємодії та міжкультурної самоефективності.

Саморегулятивний компонент характеризує здатність особистості до свідомого управління власними емоційними станами та поведінкою в умовах міжкультурної комунікації. Показниками його сформованості виступають емоційна саморегуляція та самоконтроль.

На основі визначених компонентів і показників охарактеризовано рівні сформованості крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, високий, достатній, середній та елементарний, які відображають ступінь прояву зазначених характеристик у процесі професійної підготовки.

5. Експериментально перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов, структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі їхньої професійної підготовки, методів і освітніх технологій формування крос-

культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Результати педагогічного експерименту засвідчили статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі за всіма структурними компонентами крос-культурної компетентності, що проявилось у зростанні частки студентів із високим і достатнім рівнями та зменшенні кількості студентів із середнім і елементарним рівнями.

Після впровадження педагогічних умов в експериментальній групі зафіксовано суттєву позитивну динаміку рівнів сформованості крос-культурної компетентності. Зокрема, частка студентів із високим рівнем зросла з 14,9 % до 29,4 %, а з достатнім рівнем з 33,9 % до 49,9 %. Водночас кількість студентів із середнім рівнем зменшилася з 43 % до 20,7 %, і відбулося істотне зменшення частки студентів, які демонстрували елементарний рівень сформованості крос-культурної компетентності на початку експерименту, що свідчить про ефективність комплексної реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин у процесі їхньої професійної підготовки.

У контрольній групі також простежено позитивну динаміку, однак вона характеризується нижчим рівнем вираженості порівняно з експериментальною групою. Частка студентів із високим рівнем зросла з 13,9 % до 20,4 %, із достатнім рівнем з 33,8 % до 43,5 %, тоді як кількість студентів із середнім рівнем зменшилася з 48 % до 33,3 %, а елементарного рівня з 6,3 % до 3,2 %. Збереження значної частки студентів із середнім рівнем у контрольній групі свідчить про обмежену ефективність традиційної організації професійної підготовки без цілеспрямованого впровадження розроблених педагогічних умов.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп підтвердив результативність запропонованої структурно-функціональної моделі формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних

відносин у процесі їхньої професійної підготовки та педагогічних умов, а також доцільність їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективою подальших досліджень є теоретичне обґрунтування та практична розробка нових підходів, методів і технологій формування крос-культурної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору та цифрової трансформації міжнародної діяльності

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективою подальших досліджень є теоретичне обґрунтування та практична розробка нових підходів, методів і технологій формування крос-культурної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору та цифрової трансформації міжнародної діяльності

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 61–71.
2. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2019. 288 с.
3. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 22 с.
4. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 192 с.
5. Белкіна Г. І. Теоретико-методичні основи полікультурної освіти майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 482 с.
6. Бикова М. Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 294–304.
7. Білоцерковець Н. І. Дипломатичні стратегії та переговори: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2018. 280 с.
8. Блощинський І. Г., Полюк В. С., Мірошніченко В. І. Соціокультурні заходи як інструмент наставництва у професійній підготовці бакалаврів. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. 2025. № 10(50). С. 1801-1810.
9. Болгаріна В. В., Лощенова І. І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. № 1. С. 2–6.
10. Бондар С. П. Компетентність особистості як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

11. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1 (93). С. 9–20.
12. Брюховецька О. В. Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 27. С. 70–81.
13. Варецька О. Організаційно-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: сутність. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 13–19.
14. Василюшина Н. М. Теоретичні і методичні засади крос-культурної освіти майбутніх магістрів сфери туризму України та Туреччини в умовах євроінтеграційних процесів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац. авіац. ун-т, 2021. 655 с.
15. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга половина ХХ століття) : навч.-метод. посіб. / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. 128 с.
16. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності в підлітків у позакласній роботі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Київ; Вінниця, 2006. Вип. 9. С. 116–122.
17. Гаврілова Л. Г. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Вип. 2. С. 45–53.
18. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 19 с.
19. Гнатенко Я. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів з міжнародної економіки у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава : Полт. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2021. 258 с.

20. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 84 с.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
22. Гончаренко С. У. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 240 с.
23. Горлач В. В. Організаційно-педагогічні умови формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. 2020. № 2, ч. 1. С. 9–14.
24. Горлач В. В. Крос-культурна і міжкультурна комунікація: співвідношення понять : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Горлач ; Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 20 с. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/aref/09/Gorlach_avtor.pdf (дата звернення: 28.04.2025).
25. Горлач В. В. Методологічні засади формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування. Молодий вчений. 2019. № 12 (76). С. 271–275.
26. Горлач В. В. Формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2020. 285 с.
27. Гречаник Н. І., Сопівник Р. В. Естетична культура студентів університетів через призму компетентнісного підходу. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 (31). С. 1011–1032.
28. Губа Н. О., Кандиба М. О. Феномен особистісної компетентності у просторі наукового знання. *Психологічні перспективи*. 2010. Вип. 15. С. 52–61.
29. Гуз К. Є. Полікультурна освіта в Україні: стан та перспективи розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22. С. 45–51.
30. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.

31. Гуренко О. І. Концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 5. С. 48–55.
32. Гуря О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя : ЗДІМУ, 2006. 328 с.
33. Довідник вищих навчальних закладів України. Київ : Освіта, 2017. 520 с.
34. Дороз В. В. Формування міжкультурної компетентності студентів у процесі навчання іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 183. С. 67–72. URL: <https://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/14269>
35. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. В кн.: Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
36. Іванеко Ю. В. Активні методи навчання як засіб актуалізації особистісного сенсу в пізнавальній діяльності студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 37. С. 93–96.
37. Іваненко П. А. Семантика префіксів у словотворі: порівняльний аналіз полі- та мульти-. Київ : Видавництво наукової літератури, 2020. 184 с.
38. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи: методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2019. 110 с.
39. Іванов О. В. Психологія міжкультурної комунікації: теоретичні та практичні аспекти. Київ : Наукова думка, 2016. 256 с.
40. Інтерактивні технології навчання. URL: <http://www.tolerspace.org.ua/psiholog/inter-tekhnl.htm> (дата звернення: 20.02.2026).

41. Коваленко О. Ю. Міжнародні відносини та дипломатія: теорія і практика. Харків: Право, 2018. 400 с.
42. Ковалинська І. В. Основи полікультурності освітньої системи Великобританії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія*. 2016. № 8. С. 51–56.
43. Ковальчук І. М. Професійна підготовка фахівців у сфері міжнародних відносин: психологічні та соціокультурні аспекти. Одеса : ОНУ, 2019. 312 с.
44. Коврей Д. Й. Формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 015 професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачево, 2022. 326 с.
45. Козак В. Г. Міжкультурна комунікація. Львів : Видавництво ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. 250 с.
46. Колесник Н. Є. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів. В кн.: Професійна педагогічна освіта: системні дослідження / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 231–251.
47. Кононко О. Л. Етнопедагогіка : навчально-методичний посібник. Київ : Академія, 2004. 192 с.
48. Конституція України: Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. С. 141.
49. Концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ІЗМН, 2013. 84 с.
50. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 329 від 13.04.2011. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/ (дата звернення: 20.02.2026).
51. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2009. № 38. С. 82–85.

52. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. Херсон : РПО, 2006. 92 с.
53. Кушнір І. С. Полікультурна освіта в Україні: виклики сучасності. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 85–89.
54. Левадна К. Ю. Педагогічні умови формування крос-культурної компетентності майбутніх менеджерів готельного бізнесу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2021. 280 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39511>.
55. Литвин С. В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Психологія*. 2019. № 1 (21). С. 90–107.
56. Любас А. А. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення : дис. ... д-ра філософії : 015 професійна освіта. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2020. 316 с.
57. Макшанова О. Ю. Метод кейсів у навчанні студентів. Київ : Вид-во Київського національного університету, 2020. 128 с.
58. Маркіна І. А. Методика використання кейс-методу в освітньому процесі. Харків : Вид-во Харківського національного університету, 2019. 104 с.
59. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 9–15.
60. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 245 с.
61. Матішак М., Федяєва В. Крос-культурна комунікація в контексті педагогічної взаємодії. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38606> (дата звернення: 20.02.2026).

62. Мельник В. І. Крос-культурна психологія: особливості взаємодії в умовах глобалізації. Харків : Харківський університет, 2019. 220 с.
63. Мельник О. О., Романов О. С. Міжнародна дипломатія : навчальний посібник. Київ : Київський університет, 2015. 320 с.
64. Мельничайко В. В. Інтеграція культурологічного підходу у викладанні іноземних мов. *Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 4. С. 24–29. URL: <http://library.udpu.edu.ua/handle/678/520>.
65. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
66. Мілютіна О. Полікультурна освіта як складова національного курикулуму Великої Британії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 116–122.
67. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ МОН України від 04 серп. 2020 р. № 1002. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-291-mizhnarodni-vidnosini-suspilni-komunikaciyi-ta-regionalni-studiyi-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 04.05.2025).
68. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Академічна мобільність студентів НУБіП України. URL: <https://nubip.edu.ua/node/86398> (дата звернення: 04.05.2025).
69. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 1: А–К / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
70. Огієнко О. І. Полікультурні засади вищої освіти Великої Британії, США, Канади і Австралії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10 (44). С. 45–51.

71. Олійник О. М. *Методологія наукових досліджень*. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 240 с.
72. Організація Об'єднаних Націй. Декларація та Програма дій з расизму, расової дискримінації, ксенофобії та нетерпимості. Конференція в Дурбані, 2001 р. URL: <https://www.ohchr.org/en/durban-review-conference> (дата звернення: 04.05.2025).
73. Організація Об'єднаних Націй. Цілі сталого розвитку: ціль 4 «Якісна освіта». Нью-Йорк: ООН, 2015. URL: <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (дата звернення: 04.05.2025).
74. Організація роботи зі створення професіограм / А. І. Єна, В. В. Кальниш, О. К. Баженов та ін. Київ, 2003. 57 с.
75. Пальчикова О. О. Особливості реалізації кроскультурного підходу в процесі викладання іноземних мов. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 32. С. 432–436. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/464>.
76. Пентиліук М. І. Методика навчання іноземних мов у контексті кроскультурної компетентності. *Педагогічний дискурс*. 2017. № 23. С. 12–17. URL: <http://peddiscourse.org.ua/handle/123456789/987>.
77. Перегончук Н. В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. *Science Rise*. 2016. № 3 (20). С. 41–45.
78. Петренко М. В. Порівняльна характеристика структури вітчизняних професіограм і професіограм міжнародного зразка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. № 2 (17). С. 136–143.
79. Підласий І. П. *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб.* Київ : Україна, 1998. 343 с.

80. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст: монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2021. 556 с.
81. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 14.02.2022)
82. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-п> (дата звернення: 20.06.2026).
83. Про затвердження змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 28 трав. 2021 року № 591: наказ Міністерства освіти і науки України від 18 черв. 2021 р. № 691. *Офіційний вісник України*. 2021. № 54.
84. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
85. Рада Європи. Біла книга «Жити разом як рівні в гідності». Страсбург : Рада Європи, 2011. URL: <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/white-paper>.
86. Рада Європи. Європейська культурна конвенція від 19 груд. 1954 р. URL: <https://rm.coe.int/168006457e> (дата звернення: 04.05.2025).
87. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності : метод. рек. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 36 с.
88. Робоча навчальна програма дисципліни «Друга іноземна мова». Київ : НУБіП України, 2024. URL: <https://nubip.edu.ua> (дата звернення: 18.05.2024).
89. Робоча програма навчальної дисципліни «Країнознавство» / уклад. С. О. Білан. Київ : НУБіП України, 2024. 21 с. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u362/grp_krayinoznnavstvo_2024.pdf (дата звернення: 04.05.2025).

90. Робоча навчальна програма «Іноземна мова». URL: <https://nubip.edu.ua/node/2065> (дата звернення: 04.05.2025).
91. Робоча програма навчальної дисципліни «Культурні та духовно-релігійні традиції країн світу» / уклад. В. Ф. Калуга. Київ : НУБіП України, 2022. 13 с. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u96/rp_kult._tradiciyi.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
92. Робоча програма навчальної дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u383/rp_praktichniy_kurs_galuzevogo_perekladu_3.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
93. Робоча програма дисципліни «Міжнародна інформація». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u96/rp_mizhnarodna_informaciya.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
94. Робоча програма дисципліни «Основи етнології». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u96/rp_osnovi_etnologii_0.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
95. Робоча програма дисципліни «Практична психологія в дипломатії». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u96/rp_praktichna_psihologiya_v_diplomatiyi.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
96. Робоча програма дисципліни «Регіоналістика (етнографія, демографія)». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u96/regionalistika_etno-demo.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
97. Робоча програма дисципліни «Теорія і практика комунікацій». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u333/teoriya_i_praktika_komunikaciy.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
98. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 11–36.

99. Савчук А. Професіограма фахівця-міжнародника крізь призму підготовки дипломатичних працівників у державах Вишеградської четвірки. *Вісник Прикарпатського університету. Політологія*. 2018. Вип. 12. С. 47–53.
100. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Севастополь : Рібест, 2013. 412 с.
101. Силабус дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів». URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u368/konfliktologiya_ta_teoriya_peregovoriv.sillabus.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
102. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
103. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
104. Соколова І. І. Міжнародні відносини: глобальні проблеми та локальні стратегії. Одеса : ОНУ, 2019. 350 с.
105. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016. 44 с.
106. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/08/13/291-mizhнародni-vidnosini-bakalavr.pdf> (дата звернення: 17.05.2025).
107. Стеблюк С. В. Квазіпрофесійні методи і завдання у процесі викладання економічних дисциплін в умовах коледжу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2017. Вип. 1 (5). С. 84–87.
108. Султанова Л. Ю. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект : монографія. Івано-Франківськ : ЯРИНА, 2018. 352 с.

109. Терентьєва Н. О., Калашник Л. С. Крос-культурний компонент у підготовці майбутніх учителів у ЗВО (на прикладі вчителів фізичної культури і танцю). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2023. Вип. 3К (162). С. 160–166.
110. Терентьєва Н., Романюк В. Використання інформаційних технологій у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. № 4. С. 134–145.
111. Тимошенко С. В. Психологія міжкультурної комунікації в сфері міжнародних відносин. Львів : Видавництво ЛНУ, 2018. 256 с.
112. Тіщенко О. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. В кн.: Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2018. С. 57–71.
113. Ткачова Н. О., Варенко Т. К. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/58.pdf (дата звернення: 04.05.2025).
114. Толочко С. В., Васюк О. В. Формування позитивного психоемоційного інтелекту для виховання полікультурної особистості здобувачів освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3 (148). С. 110–115.
115. Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин Великої Британії: теорія і практика : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2013. 414 с.
116. Туренко О. П. Глобальні проблеми міжнародних відносин. Львів : Видавництво ЛДУ, 2019. 280 с.

117. Туріцина О. М. Managing a multicultural team. *Економіка, менеджмент та соціальні науки (глобальний сценарій)* : матеріали міжнар. дистанц. наук. конф. 2 жовтня 2024. С. 102–110.
118. Туріцина О. М. Power words in the discourse of economic recovery. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 112–115.
119. Туріцина О. М. Важливість полікультурного підходу в сучасному освітньому просторі. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 15 лютого 2024. С. 33–41.
120. Туріцина О. М. Ділові ігри як вид квазіпрофесійної діяльності для формування крос-культурної компетентності студентів. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 17 жовтня 2024. С. 56–64.
121. Туріцина О. М. Інноваційні технології в сучасній освіті як методи формування професійної і крос-культурної компетентності. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти* : матеріали VIII всеукр. наук. конф. Київ, 28 березня 2025. С. 75–82.
122. Туріцина О. М. Культурний інтелект як основний елемент розвитку крос-культурної компетентності студентів. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. Берлін, Німеччина, 14–16 жовтня 2024. С. 101–110.
123. Туріцина О. М. Метод кейсів як інноваційна інтерактивна технологія розвитку крос-культурної компетентності. *Глобалізація та розвиток інноваційних систем: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 14–15 березня 2024. С. 88–97.
124. Туріцина О. М. Подолання психологічних бар'єрів студентами спеціальності «Міжнародні відносини» під час крос-культурної комунікації. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах*

- воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 26–27 жовтня 2023. С. 44–53.
125. Туріцина О. М. Полікультурна освіта в сучасному освітньому просторі. *Modern processes of economy adaptation in crisis conditions : proceedings*. Opole: Academy of Applied Sciences, Academy of Management and Administration in Opole, 2023. С. 208.
126. Туріцина О. М. Професійно-важливі характеристики майбутніх фахівців з міжнародних відносин в умовах сьогодення. *Майбутнє психології в умовах сучасної України* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 23 травня 2024. С. 67–75.
127. Туріцина О. М. Психологічні бар'єри під час професійної крос-культурної комунікації: причини та подолання. *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23 лютого 2024. С. 45–52.
128. Туріцина О. М. Специфіка перекладу міжнародних договорів з англійської на українську мову. *Modern research in world science* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 7–9 серп. 2022 р. Р. 219–223.
129. Туріцина О. М. Стратегії перекладу юридичної лексики в текстах міжнародних договорів. *Світ мов і мови світу* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 141–145.
130. Туріцина О. М. Трансформації в крос-культурній комунікації в європейських мас-медіа. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 3 квітня 2025. С. 34–41.
131. Туріцина О. М. Тренінгові технології у формуванні крос-культурної компетентності студентів. *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. 4–5 жовтня 2024. С. 92–101.

132. Туріцина О. М., Білик А. Мовні особливості англійських юридичних текстів та застосування перекладацьких трансформацій при відтворенні українською мовою міжнародних договорів. *Actual problems of practice and science and methods of their solution* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Мілан, 2 лют. 2022 р. Р. 96–101.
133. Туріцина О. М., Воробйова Я. Вплив реклами на суспільство. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 13 жовт. 2021 р. С. 203–207.
134. Туріцина О. М., Воробйова Я. Проблема перекладу англомовних прислів'їв та приказок. *Modern research in world science* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 29–31 жовт. 2022 р. Р. 174–178.
135. Туріцина О. М., Воробйова Я. Цінність і вплив філософських ідей Григорія Сковороди. *Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 10–11 листоп. 2022 р. С. 52–56.
136. Туріцина О. М., Головій К. В., Войленко А. А. Англійська мова у соціокультурній сфері та міжкультурній комунікації. *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 трав. 2022 р. С. 39–43.
137. Туріцина О. М., Матвієнко О. І. Різниця між поняттями «компетентність» та «компетенція». *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 травня 2022. С. 58–63.
138. Туріцина Олена. Developing students' environmental awareness in foreign language classes at agricultural higher education institutions. *Інноваційні матеріали та технології: біотехнологія, прикладна хімія, екологія* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р. С. 173–175.
139. Туріцина Олена. Learning a foreign language as a component of training students in agrobiological specialties. *Інноваційні матеріали та технології:*

біотехнологія, прикладна хімія, екологія : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р. С. 171.

140. Туріцина Олена. Мультимедійний дизайн як засіб підвищення ефективності викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Мультимедійний дизайн і анімація: проблеми та розвиток* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2 груд. 2025 р. С. 85–88.
141. Туріцина О. М., Микитчин Н. Охорона авторських прав. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 63–65.
142. Туріцина О. М., Супруненко Д. Дистанційна освіта у вищій школі. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 273–275.
143. Туріцина О. М., Ходченко А., Медведєв М. Проблеми підготовки фахівців. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 275–276.
144. Туріцина Олена. Як перетворити урок на діалог: техніки коучингових питань у роботі педагога. *Ідеї та досвід використання перевірених часом методик та сучасних інструментів* : матеріали всеукр. онлайн-конф. Київ, 12 жовт. 2025 р. С. 45–47.
145. Туріцина Олена. Компетентнісний підхід до формування навичок крос-культурної комунікації у здобувачів вищої освіти. *Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика* : матеріали II всеукр. наук.-метод. семінару (пам'яті М. С. Вашуленка). Глухів, 13 листоп. 2025 р. С. 83–85.
146. Філіппова І. Ю. Міжкультурна комунікація: психологічний дискурс. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 9–12.
147. Чжао Жуйчень. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 95. С. 110–115.

148. Шевченко С. А. Психологічні особливості діяльності дипломатів у міжнародних відносинах. Львів : Видавництво ЛДУ, 2018. 214 с.
149. Шиян О. І. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія. Умань : Видавець «Сочінський», 2020. 252 с.
150. Шульга В. А. Психологічні аспекти професійної діяльності дипломатів. Київ: Наукова думка, 2017. 192 с.
151. Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі: лист Міністерства освіти і науки України від 27 лип. 2012 р. № 1/9-530. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa>(<https://mon.gov.ua/ua/npa> (дата звернення: 17.05.2025)).
152. ЮНЕСКО. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. Париж: ЮНЕСКО, 2005. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143656> (дата звернення: 17.05.2025).
153. ЮНЕСКО. Рекомендація щодо освіти в інтересах міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру та освіти в дусі прав людини і основних свобод. Париж : ЮНЕСКО, 1974. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116074> (дата звернення: 17.05.2025).
154. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
155. Якса Н. В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. 433 с.
156. Яновська А. Основи методології та організації наукових досліджень. Київ : Вид. дім «Кондор», 2020. 196 с.
157. Яшник С. В., Турціна О. М. Розвиток понятійно-категоріального апарату крос-культурної компетентності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2023. № 14 (2). С. 156–162.

158. Яшник С. В., Туріцина О. М. Структура крос-культурної компетентності і рівні її сформованості. *Міжнародний філологічний часопис*. 2023. № 14. С. 111–121.
159. Abbe A., Gulick L. M. V., Herman J. L. Developing cultural competence for global leaders. *The International Journal of Organizational Analysis*. 2007. Vol. 15, No. 3. P. 221–232.
160. Ang S., Van Dyne L., Koh C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*. 2006. Vol. 31, No. 1. P. 100–123.
161. Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K. Y. The measurement of cultural intelligence: Its predictive validity on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*. 2004. Vol. 3, No. 3. P. 335–371.
162. Arasaranam L. A. Cultural adaptation and the role of intercultural communication in global leadership. *Journal of International Business and Cultural Studies*. 2008. Vol. 2. P. 1–14.
163. Arasaratnam L. A., Doerfel M. L. Intercultural communication competence: identifying key components from the literature. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29, No. 2. P. 137–163.
164. Arredondo P. Multicultural counseling competencies as tools to address oppression and racism. *Journal of Counseling and Development*. 1999. Vol. 77. P. 102–108.
165. Ball P. Does CLIL work? The best of both worlds? *International Perspectives on CLIL* / eds. D. Hill, P. Alan. Norwich : Norwich Institute for Language Education, 2009. P. 32–43.
166. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.
167. Banks J. A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 2nd ed. Boston : Allyn and Bacon, 1999. Chapter 8, pp. 185–217.

168. Banks J. A. Teaching ethnic studies: concepts and strategies. Washington, DC : National Council for the Social Studies, 1973. 232 p.
169. Barrett H. C. Researching electronic portfolios and learner engagement: the Reflect Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2007. Vol. 50, No. 6. P. 436–449.
170. Benet-Martinez V., Leu J., Lee F., Morris M. W. Cultural borders and mental barriers: the relationship between biculturalism and creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2006. Vol. 32, No. 12. P. 1428–1439.
171. Bennett M. J. Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. Yarmouth : Intercultural Press, 1993.
172. Bennett M. J. Intercultural competence: a developmental model. In: Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth : Intercultural Press, 1993. Pp. 21–72.
173. Bird A., Mendenhall M. E., Stevens M. J., Oddou G. Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*. 2009. Vol. 25, No. 8. P. 810–828.
174. Black J. S., Mendenhall M. E., Oddou G. Toward a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*. 1991. Vol. 16, No. 2. P. 291–317.
175. Black J. S., Morrison A. J., Gregersen H. B. Global explorers: the next generation of leaders. London : Routledge, 1999.
176. Bolten J. Interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen: Training, Coaching und Mediation. Internationales Personalmanagement. Neue Aufgaben, neue Lösungen. München : Rainer Hampp, 2005. P. 307–324.
177. Borshchovetska V., Molotkina Y., Vitomska N., Serhienko I., Turitsyna O. Overcoming vocabulary-related anxieties in students when communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. Vol. 8, No. 5. P. 101–114.
178. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 200 p.

179. Byram M., Masuhara H. Intercultural competence. *Applied linguistics and materials development* / ed. by B. Tomlinson. London : Bloomsbury, 2013. P. 143–162.
180. Caligiuri P., Tarique I. Dynamic cross-cultural competencies and leadership in global organizations. *Journal of World Business*. 2009. Vol. 47, No. 4. P. 612–622.
181. Cambridge Dictionary. Cross-cultural communication. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed: 28.04.2025).
182. Christensen C. R., Garvin D. A., Sweet A. *Education for judgment: the artistry of discussion leadership*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.
183. Council of Europe. *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2016. 108 p.
184. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. P. 241–266.
185. Deardorff D. K. Intercultural competence: a definition, model, and implications for education abroad. *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. by D. K. Deardorff. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2009. P. 1–25.
186. Deardorff D. K. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. 542 p.
187. Earley P., Ang S. *Cultural intelligence: individual interactions across cultures*. Chicago: Bibliovault OAI Repository, The University of Chicago Press, 2003. 379 p.
188. Education and Training. Multilingualism policy in the European Union. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> (accessed: 18.05.2025).
189. European Union. Languages of the European Union. URL: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en (accessed: 18.05.2025).

190. Fantini A. E. Developing intercultural competence. Washington : The International Center for Language Studies, 2009. 20 p.
191. Fantini A. E. Language skills and international career success. *International Journal of Intercultural Relations*. 1995. Vol. 19, No. 3. P. 251–262.
192. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of ambiguity as a personality variable. *American Psychologist*. 2007. Vol. 62, No. 6. P. 757–767.
193. Global Arena. What is the difference between multicultural, cross-cultural, and intercultural communication? URL: <https://globalarena.com/difference-multicultural-cross-cultural-intercultural-communication> (accessed: 28.04.2025).
194. Gorski P. The challenge of defining multicultural education. URL: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (accessed: 18.05.2025).
195. Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. P. 348–362.
196. Gudykunst W. B. Cross-cultural and intercultural communication. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. 312 p.
197. Gudykunst W. B., Kim Y. Y. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. London : Routledge, 2017. 432 p.
198. Haimovitz K., Dweck C. S., Walton G. M. Self-control and the development of personality. *Psychological Science*. 2019. Vol. 30, No. 2. P. 171–182.
199. Hall E. T. Beyond Culture. New York: Doubleday, 1976. 256 p.
200. Hammer M. R. The Intercultural Development Inventory (IDI) manual. The intercultural development inventory: a tool for assessing intercultural competence. IDI, LLC, 2015. 124 p.
201. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and organizations: software of the mind. New York : McGraw-Hill, 2010. 561 p.
202. Howard-Hamilton M. F., Richardson B. J., Shuford B. C. Promoting multicultural education: a holistic approach. *College Student Affairs Journal*. 1998. Vol. 18, No. 1. P. 5–17.

203. Huff C. The importance of language skills in international business. *Journal of International Business Studies*. 2013. Vol. 44, No. 3. P. 235–246.
204. Hurn B., Tomalin B. What is cross-cultural communication? 2013. 240 p.
205. Imahori T. T., Lanigan M. L. Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13, No. 3. P. 269–286.
206. International dictionary of education. Oxford : Pergamon Press, 1977. P. 273.
207. Jianbin F., Yanxuan Q. A review of subscore estimation methods. ETS Research Report Series. 2018. 17 p.
208. Johnson J. P., Lenartowicz T., Apud S. Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*. 2006. Vol. 37, No. 4. P. 525–543.
209. Kalantzis M. The experience of multicultural education in Australia: six case studies. Wollongong : Centre for Multicultural Studies, 1989. 49 p.
210. Kaźmierczak M., Plopa M., Retowski S. Skala wraźliwości empatycznej. *Przegląd Psychologiczny*. 2007. Vol. 50, No. 1. P. 9–24.
211. Khilko S. Study of future psychologists' tolerance to uncertainty maturity. *Science and Education*. 2017. Iss. 9. P. 59–67.
212. Kim Y. Y. Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory. Clevedon : Multilingual Matters, 1988. 284 p.
213. Kossowska M., Hanusz K., Trejtowicz M. Skrócona wersja skali potrzeby poznawczego domknięcia: dobór pozycji i walidacja skali. *Psychologia Społeczna*. 2012. Vol. 1 (20). P. 89–99.
214. Kupla A. The role of language skills in professional international settings. *International Journal of Business Communication*. 2008. Vol. 45, No. 4. P. 487–507.
215. Langer E. J. Mindfulness. Reading, MA : Addison-Wesley, 1989. 288 p.
216. Lee K., Atance C. M. Cognitive development and self-regulation: the role of working memory. *Child Development Perspectives*. 2016. Vol. 10, No. 1. P. 44–49.

217. Levenok I., Avramenko N., Sydorenko O., Matokhniuk L., Pylypenko-Fritsak N., Shevchuk V., Bets I., Bloschynskyi I., Bets Y. The Role of Foreign Language Learning as a Background of Tolerance and Cross-Ethnic Interaction Formation of Higher Educational Institutions' Students. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13, No. 8. P. 130–137. DOI: 10.5430/wjel.v13n8p130.
218. Livermore D. A. Cultural intelligence: improving your CQ to engage our multicultural world. Grand Rapids: Baker Academic, 2009. 272 p.
219. Mandarin Excellence Programme. IOE Confucius Institute for Schools. 2017. URL: <https://ci.ioe.ac.uk/mandarin-excellence-programme> (дата звернення: 18.05.2025).
220. McConnell E. A. Competence vs. competency. *Nursing Management*. 2001. Vol. 32, No. 5. P. 14.
221. Merriam-Webster Dictionary. Cross-cultural. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата звернення: 28.04.2025).
222. Mischel W. The marshmallow test: mastering self-control. New York : Little, Brown and Company, 2014. 336 p.
223. Mischel W., Ebbesen E. B. Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1970. Vol. 16, No. 2. P. 329–337.
224. Mitchell R., Hammer M., Bennett R., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. Vol. 27. P. 421–443.
225. National curriculum in England. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/national-curriculum> (accessed: 18.05.2025).
226. Nisbet R. A. The History of the Idea of Progress. 3rd ed. New Brunswick Rutgers University Press. 2003. 382 p.
227. Nishida H. The role of uncertainty reduction and tolerance in cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*. 1985. Vol. 9. No. 3. P. 341–346.

228. O'Sullivan M. Cultural adaptation and intercultural communication: An overview. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23. No. 1. P. 5–23.
229. Piller I. *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. 2nd ed. Edinburgh Edinburgh University Press. 2017. 272 p.
230. PT, MA. Competence versus competency: What is the difference? *Performance Improvement*. 2006.
231. Rathje S. *Training Lerntraining Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung Ein Handbuch*. Bielefeld, 2010. P. 215–240.
232. Rosenthal L., Levy S. The Colorblind Multicultural and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*. 2010. Vol. 4. P. 215–246.
233. Rowley C., Poon I. The Importance for Managers and Organisations of Cultural Intelligence. 2009. P. 28–32.
234. Ruben B. D. Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*. 1976. Vol. 1. No. 3. P. 334–354.
235. Samovar L., Porter R. *Communication Between Cultures*. 1994. 424 p.
236. Schechter S., Cummins J. *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth NH Heinemann, 2003. 310 p.
237. Shafaei A., Razak N. A. International postgraduate students' cross-cultural adaptation in Malaysia: The role of intercultural competence and communication strategies. *Asia Pacific Education Review*. 2016. Vol. 17. No. 4. P. 603–615.
238. Shaffer M. A., Harrison D. A., Gregersen H., Black J. S., Ferzandi L. A. You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied Psychology*. 2006. Vol. 91. No. 1. P. 109–125.
239. Spitzberg B., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff D. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks SAGE Publications, 2009. P. 2–52.

240. Tarique I., Weisbord D. Developing global leadership competencies: The role of cultural intelligence. *Journal of World Business*. 2013. Vol. 48. No. 3. P. 431–441.
241. Thomas D. C. Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2008. Vol. 8. No. 2. P. 123–143.
242. Thornson C. A., Ross K. G. The Construct & Criterion Validation of the Cross-Cultural Competence Inventory. Final Report. Patrick AFB FL Defense Equal Opportunity Management Institute (DEOMI). 2010. 178 p.
243. Ting-Toomey S., Kurogi A. Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. Vol. 22. No. 2. P. 187–225.
244. Toward an Operational Definition of Cross-Cultural Competence from Interview Data. Patrick AFB FL Defense Equal Opportunity Management Institute (DEOMI). CCC-08-1. 2008. 116 p.
245. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. *Explorations: Studies in Culture and Communication*. 1954. No. 3. P. 157–249.
246. Triandis H. Individualism and Collectivism. Boulder CO Westview Press. 1995. 284 p.
247. Trompenaars F., Woolliams P. Getting the measure of intercultural leadership. In Moodian M. A. (Ed.). *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics within Organizations*. Thousand Oaks CA Sage, 2009. P. 161–174.
248. Turitsyna O. Business correspondence: main rules and the specifics of translation. *Mizhnarodnyi filolohichniy chasopys*. 2021. No. 12(4). P. 84–90.
249. Turitsyna O. The issue of politically correct language in mass and social media. *Mizhnarodnyi filolohichniy chasopys*. 2022. No. 13(4 part 2). P. 118–125.
250. Turitsyna O. Terminological differentiation of the concepts «intercultural», «polycultural, multicultural», and «cross-cultural» in the context of forming cross-cultural competence. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology,*

- Philosophy*. 2026. Vol. 14, No. 1. P. 40–51. URL: <https://doi.org/10.31548/hspedagog/1.2026.40>.
251. Turitsina O. Types of approaches to the formation of cross-cultural competence of bachelors and their application. *Current problems in the development of science and education : proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference, Zaragoza, 17–19 November 2025*. P. 52–54.
252. UNESCO. Declaration of Principles on Tolerance. Paris UNESCO. 1995. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>.
253. Van der Zee K., Van Oudenhoven J. P., Ponterotto J. G., Fietzer A. W. Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form. *Journal of Personality Assessment*. 2013. Vol. 95. No. 1. P. 118–124.
254. Van der Zee K. I., Van Oudenhoven J. P. Personality and multicultural effectiveness: A review. *European Journal of Personality*. 2007. Vol. 21. No. 5. P. 391–409.
255. Van der Zee K. I., Van Oudenhoven J. P. The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*. 2001. Vol. 35. No. 3. P. 278–288.
256. Van Dyne L., Ang S., Ng K., Rockstuhl T., Tan M. L., Koh C. Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*. 2012. Vol. 6.
257. Vervoort M. J. H. Assessment and development of intercultural competence of a study abroad: master of arts thesis. Ouachita Baptist University. 2010. 59 p.
258. Wang Y. W., Davidson M. M., Yakushko O. F., Savoy H. B., Tan J. A., Bleier J. K. The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50. No. 2. P. 221–234.

259. Webster D. M., Kruglanski A. W. Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67. P. 1049–1062.
260. White R. L., Carlson S. M. Cognitive control and self-regulation: A developmental perspective. *Child Development Perspectives*. 2016. Vol. 10. No. 4. P. 208–213.
261. White R. L., Carlson S. M., Pomerantz E. M. The role of self-control in children's social development. *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53. No. 10. P. 1891–1902.
262. Xin Halo C., Leung C. K. Enhancing self-regulation in children through cognitive strategies: A longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2021. Vol. 57. No. 5. P. 843–857.
263. Zasiékina L. Intelligence as a Factor of Efficient Cross-Cultural Interaction. *Psychological Prospects Journal*. 2017. No. 29. P. 312–322.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Профіль освітньо-професійної програми
«Міжнародні відносини, суспільні комунікації
та регіональні студії»
зі спеціальності СЗ «Міжнародні відносини»**

1 – Загальна інформація	
Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу	Національний університет біоресурсів і природокористування України Гуманітарно-педагогічний факультет
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	бакалавр бакалавр з міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій
Офіційна назва освітньо-професійної програми	Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії
Тип диплому та обсяг освітньо-професійної програми	Диплом бакалавра, одиничний 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 3 роки 10 місяців
Наявність акредитації	Акредитована, сертифікат № 1423 від 29.04.2021 р., Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 01.07.2026 р.
Цикл/рівень	НРК України – 6 рівень, FQ-EHEA – перший цикл, EQF-LLL – 6 рівень
Передумови	Умови вступу визначаються «Правилами прийому до Національного університету біоресурсів і природокористування України», затвердженими Вченою радою. Наявність повної загальної середньої освіти.
Мова(и) викладання	Українська, англійська
Термін дії освітньої програми	До 01.07.2026 р.
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	https://nubip.edu.ua/opp-os-bakalavr-spetsialnosti-mizhnarodni-vidnosyny
2 – Мета освітньої програми	
Підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців, здатних розв'язувати складні професійні завдання, пов'язані зі здійсненням інформаційно-аналітичної діяльності у сфері міжнародних відносин, розумінням механізмів зовнішньополітичної діяльності держав та організацією міжнародних взаємодій, плануванням і реалізацією комунікативних стратегій та веденням переговорів з метою розвитку та відновлення України на засадах європейських цінностей.	
3 – Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини», СЗ «Міжнародні відносини», Об'єкти вивчення: міжнародні відносини, транскордонні та транснаціональні відносини, зовнішня політика держав, зовнішня політика та національні інтереси України, міжнародні організації, міжнародні комунікації, держави та міжнародні регіони у взаємодіях на глобальному, регіональному та локальному рівнях, міжнародна безпека та конфлікти. Цілі навчання: підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні

	<p>спеціалізовані задачі та практичні проблеми професійної діяльності у сфері міжнародних відносин та зовнішньої політики або у процесі навчання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов і передбачають застосування відповідних теорій та методів.</p> <p>Теоретичний зміст предметної області: теорія міжнародних відносин, форми та способи їх організації, історія та практика міжнародного співробітництва, взаємодії та конкуренції, природа та динаміка міжнародної безпеки, міжнародні конфлікти, система та джерела зовнішньої політики держави, міжнародне регіоназнавство, природа та еволюція міжнародних комунікацій та міжнародного інформаційного простору.</p> <p>Методи, методики та технології: загальнонаукові та спеціальні методи, методики, аналіз і синтез, індукція і дедукція, спостереження, методики оцінки й аналізу процесів у міжнародних відносинах, суспільних комунікаціях та регіональних студіях, системний аналіз, методи аналізу інформації.</p> <p>Інструменти та обладнання: сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні системи (інформаційно-комунікаційні, інформаційно-пошукові, інформаційно-аналітичні) та спеціалізоване програмне забезпечення, що застосовуються у діяльності суб'єктів міжнародних відносин, міжнародних суспільних комунікацій та у регіональних студіях.</p>
Орієнтація освітньо-професійної програми	Освітньо-професійна
Основний фокус освітньо-професійної програми та спеціалізації	<p>Підготовка компетентних фахівців у галузі С – «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини», спеціальності СЗ – «Міжнародні відносини», які спеціалізуються на вивченні міжнародних процесів (співробітництва, інтеграції, вирішення міжнародних конфліктів) та зовнішньої політики держав у різних контекстах, зокрема політичному, безпековому, правовому, економічному, суспільному, культурному та інформаційному.</p> <p>Ключові слова: міжнародні відносини, зовнішня політика країн, історія міжнародних відносин, дипломатичний протокол, міжнародний конфлікт, міжнародні організації, міжнародні регіони, регіональні відносини, аутсорсінг, аналітичний супровід, політичне консультування.</p>
Особливості освітньо-професійної програми	<p>ОПП повністю відповідає встановленому державному стандарту ЗВО спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» першого (бакалаврського) рівня, затвердженого наказом МОН України №1002 від 04.08.2020 р.</p> <p>Особливістю (унікальністю) освітньої програми є її спрямування на професійну підготовку фахівців у сфері міжнародних відносин із акцентом на міжнародне співробітництво в аграрній галузі.</p> <p>Важливими її складовими є також обов'язкове вивчення двох іноземних мов та можливість обрання третьої; навчальна та виробнича практики; закордонне стажування; програми паралельних дипломів; потужна культурно-виховна та спортивна компоненти.</p>
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	<p>Випускник освітнього ступеня «Бакалавр» з міжнародних відносин може здійснювати менеджерську та адміністративну діяльність в сфері міжнародних відносин, а також обіймати первинні посади в органах державної влади, в організаціях та бізнес-структурах різних видів діяльності та форм власності, в аграрних підприємствах, у міжнародних неурядових та урядових організаціях, політичних та громадських організаціях.</p>

	<p><i>Посади згідно класифікатора професій України:</i> 3439 – аташе; 3439 – дипломатичний кур'єр; 3439 – посланник; 3439 – секретар дипломатичного агентства; 3436.1 – помічник керівника підприємства (установи, організації); 3436.2 – помічник керівника іншого основного підрозділу. <i>Місце працевлаштування:</i> посольства, секретаріат Верховної Ради України, міністерства і відомства України, структурні підрозділи органів державної влади, вітчизняні та іноземні фірми і їх представництва, комерційні структури, які працюють у сфері зовнішньополітичної діяльності, міжнародні організації, громадські організації, засоби масової інформації, аграрні підприємства.</p>
Подальше навчання	Випускники мають право продовжувати наукову та/або професійну освіту за програмою другого (магістерського) рівня вищої освіти з міжнародних відносин
5 – Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	<p>Впровадження активних методів навчання та засвоєння професійних навиків, що забезпечують особистісно-зорієнтований підхід і розвиток критичного мислення у студентів; Тісна співпраця студентів з викладачами та науковцями, задіяними у сфері міжнародних відносин; Підтримка та консультування студентів з боку науково-педагогічних та наукових працівників НУБіП України і галузевих науково-дослідних інститутів; залучення до консультування студентів визнаних фахівців-практиків історичної науки; Інформаційну підтримку щодо участі студентів у конкурсах на одержання іменних стипендій, премій, грантів (у тому числі міжнародних); Сприяння участі студентів у студентських наукових олімпіадах, конкурсах, організованих профільним Міністерством та Міністерства освіти і науки України; Залучення студентів до виконання окремих завдань в розрізі бюджетних та ініціативних науково-дослідних робіт.</p>
Оцінювання	<p>Види контролю: поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль. Екзамени, заліки та диференційовані заліки проводяться відповідно до вимог «Положення про екзамени та заліки в Національному університеті біоресурсів і природокористування України» (від 24.05.2017 р. протокол № 11 та внесено зміни 27.02.2025 р. протокол № 8). У НУБіП України використовується рейтингова форма контролю після закінчення логічно завершеної частини лекційних та практичних занять (модуля) з певної дисципліни. Її результати враховуються під час виставлення підсумкової оцінки. Рейтингове оцінювання знань студентів не скасовує традиційну систему оцінювання, а існує поряд із нею. Воно робить систему оцінювання більш гнучкою, об'єктивною і сприяє систематичній та активній самостійній роботі студентів протягом усього періоду навчання, забезпечує здорову конкуренцію між студентами у навчанні, сприяє виявленню і розвитку творчих здібностей студентів. Рейтингове оцінювання знань студентів із навчальних дисциплін, захисту курсових робіт, звітів за всі види практик (навчальної та виробничої), складання атестаційного екзамену здійснюється за 100-бальною шкалою. Рейтинг студента із засвоєння навчальної дисципліни складається</p>

	з рейтингу з навчальної роботи – 70 балів та рейтингу з атестації – 30 балів. Таким чином, на оцінювання засвоєння змістових модулів, на які поділяється навчальний матеріал дисципліни, передбачається 70 балів. Рейтингові оцінки із змістових модулів, як і рейтинг з атестації, теж обчислюються за 100-бальною шкалою.
6 – Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в сфері міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій, зовнішньополітичної діяльності держав, міжнародних взаємодій між державами, міжнародними організаціями та недержавними акторами, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов та передбачає застосування теорій суспільних наук та спеціальних наукових методів дослідження проблем міжнародних відносин.
Загальні компетентності (ЗК)	<p>ЗК1. Здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України;</p> <p>ЗК2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі і знань про природу і суспільство, та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового образу життя.</p> <p>ЗК3. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.</p> <p>ЗК4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.</p> <p>ЗК5. Здатність працювати в міжнародному контексті.</p> <p>ЗК6. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).</p> <p>ЗК7. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.</p> <p>ЗК8. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.</p> <p>ЗК9. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.</p> <p>ЗК10. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.</p> <p>ЗК11. Здатність спілкуватися іноземною мовою.</p> <p>ЗК12. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.</p> <p>ЗК13. Здатність бути критичним і самокритичним.</p> <p>ЗК14. Здатність ухвалювати рішення та діяти, дотримуючись принципу неприпустимості корупції та будь-яких інших проявів недобросовісності.</p>
Спеціальні (фахові) компетентності (СК)	<p>СК1. Здатність виокремлювати ознаки та тенденції розвитку, розуміти природу, динаміку, принципи організації міжнародних відносин, суспільних комунікацій та/або регіональних студій.</p> <p>СК2. Здатність аналізувати міжнародні процеси у різних контекстах, зокрема політичному, безпековому, правовому, економічному, суспільному, культурному та інформаційному.</p> <p>СК3. Здатність оцінювати стан та напрями досліджень міжнародних відносин та світової політики у політичній, економічній, юридичній науках, у міждисциплінарних дослідженнях.</p> <p>СК4. Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми у сфері міжнародних відносин, зовнішньої політики держав, суспільних комунікацій, регіональних досліджень.</p> <p>СК5. Здатність аналізувати вплив світової економіки, міжнародного права та внутрішньої політики на структуру й динаміку</p>

	<p>міжнародних відносин та зовнішньої політики держав.</p> <p>СК6. Здатність застосовувати засади дипломатичної та консульської служби, дипломатичного протоколу та етикету, уміння вести дипломатичне та ділове листування (українською та іноземними мовами).</p> <p>СК7. Здатність аналізувати міжнародні інтеграційні процеси у світі та на Європейському континенті, та місце в них України.</p> <p>СК8. Усвідомлення національних інтересів України на міжнародній арені.</p> <p>СК9. Здатність застосовувати знання характеристик розвитку країн та регіонів, особливостей та закономірностей глобальних процесів та місця в них окремих держав для розв'язання складних спеціалізованих задач і проблем.</p> <p>СК10. Здатність аналізувати структуру та динаміку міжнародних суспільних комунікацій, виявляти їх вплив на міжнародну систему, державні та суспільні інститути.</p> <p>СК11. Здатність аналізувати природу та еволюцію міжнародних організацій, їх місця у системі міжнародних відносин, основних форм та перспектив співпраці України з ними.</p> <p>СК12. Здатність до здійснення комунікації та інформаційно-аналітичної діяльності у сфері міжнародних відносин (українською та іноземними мовами).</p> <p>СК13. Здатність аналізувати діяльність міжнародних недержавних акторів та транснаціональні відносини.</p> <p>СК14. Здатність оцінювати кон'юнктуру світових ринків продовольства та прогнозувати вплив геополітичних факторів на забезпечення глобальної продовольчої безпеки.</p> <p>СК15. Здатність до професійної комунікації та переговорів у сфері міжнародного співробітництва в аграрній галузі.</p>
7 – Програмні результати навчання	
<p>Програмні результати навчання (ПРН)</p>	<p>РН01. Знати та розуміти природу міжнародних відносин та регіонального розвитку, еволюцію, стан теоретичних досліджень міжнародних відносин та світової політики, а також природу та джерела політики держав на міжнародній арені і діяльності інших учасників міжнародних відносин.</p> <p>РН02. Знати та розуміти природу та динаміку міжнародної безпеки, розуміти особливості її забезпечення на глобальному, регіональному та національному рівні, знати природу та підходи до вирішення міжнародних та інтернаціоналізованих Конфліктів.</p> <p>РН03. Знати природу міжнародного співробітництва, характер взаємодії між міжнародним акторами, співвідношення державних, недержавних акторів у світовій політиці.</p> <p>РН04. Знати принципи, механізми та процеси забезпечення зовнішньої політики держав, взаємодії між зовнішньою та внутрішньою політикою, визначення та реалізації на міжнародній арені національних інтересів держав, процесу формування та реалізації зовнішньополітичних рішень.</p> <p>РН05. Знати природу та механізми міжнародних комунікацій.</p> <p>РН06. Знати природу та характер взаємодій окремих країн та регіонів на глобальному, регіональному та локальному рівнях.</p> <p>РН07. Здійснювати опис та аналіз міжнародної ситуації, збирати з різних джерел необхідну для цього інформацію про міжнародні та зовнішньополітичні події та процеси.</p> <p>РН08. Збирати, обробляти та аналізувати великі обсяги інформації про стан міжнародних відносин, зовнішньої політики України та інших держав, регіональних систем, міжнародних комунікацій.</p> <p>РН09. Досліджувати проблеми міжнародних відносин.</p>

	<p>регіонального розвитку, зовнішньої політики, міжнародних комунікацій, із використанням сучасних політичних, економічних і правових теорій та концепцій, наукових методів та міждисциплінарних підходів, презентувати результати досліджень, надавати відповідні рекомендації.</p> <p>PH10. Вільно спілкуватися державною та іноземними мовами на професійному рівні, необхідному для ведення професійної дискусії, підготовки аналітичних та дослідницьких документів.</p> <p>PH11. Здійснювати прикладний аналіз міжнародних відносин, зовнішньої політики України та інших держав, міжнародних процесів та міжнародної ситуації відповідно до поставлених цілей, готувати інформаційні та аналітичні.</p> <p>PH12. Володіти навичками професійного усного та письмового перекладу з/на іноземні мови, зокрема, з фахової тематики міжнародного співробітництва, зовнішньої політики, міжнародних комунікацій, регіональних студій, дво- та багатосторонніх міжнародних проєктів.</p> <p>PH13. Вести фахову дискусію із проблем міжнародних відносин, міжнародних комунікацій, регіональних студій, зовнішньої політичної діяльності, аргументувати свою позицію, поважати опонентів і їхню точку зору.</p> <p>PH14. Використовувати сучасні цифрові технології, спеціалізовані програмне забезпечення, бази даних та інформаційні системи для розв'язання складних спеціалізованих задач у сфері міжнародних відносин, суспільних комунікацій та/або регіональних студій.</p> <p>PH15. Розуміти та застосовувати для розв'язання складних спеціалізованих задач міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій чинне законодавство, міжнародні нормативні документи і угоди, довідкові матеріали, чинні стандарти і технічні умови тощо.</p> <p>PH16. Розуміти та відстоювати національні інтереси України у міжнародній діяльності.</p> <p>PH17. Мати навички самостійного визначення освітніх цілей та навчання, пошуку необхідних для їх досягнення освітніх ресурсів.</p> <p>PH18. Знати та застосовувати основні принципи запобігання корупції та будь-яких інших проявів недоброчесності.</p> <p>PH19. Аналізувати динаміку світових аграрних ринків та розробляти стратегії міжнародного співробітництва в контексті забезпечення глобальної продовольчої безпеки.</p> <p>PH20. Здійснювати професійну комунікацію та вести переговори з іноземними партнерами щодо міжнародного співробітництва в аграрній галузі.</p>
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	<p>Викладання дисциплін освітньо-професійної програми «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» забезпечують науково-педагогічні працівники університету – 31 у т.ч.</p> <p>- доктори наук, професори – 20, - кандидати наук, доценти – 11</p>
Матеріально-технічне забезпечення	<p>Навчально-лабораторна база структурних підрозділів гуманітарно-педагогічного факультету дозволяє організувати та проводити заняття з усіх навчальних дисциплін на задовільному рівні. Для проведення лекційних занять використовуються мультимедійні проєктори, для занять з іноземної мови використовуються обладнані лінгафонні кабінети.</p>
Інформаційне та навчально-методичне	<p>Віртуальне освітнє середовище НУБіП України об'єднує веб-сайт університету (nubip.edu.ua), що містить інформацію про освітні програми, факультети, ННІ, кафедри, розклад занять, контакти</p>

забезпечення	<p>викладачів та іншу інформацію; навчально-інформаційний портал (elearn.nubip.edu.ua), на якому розміщені електронні курси навчальних дисциплін; інформаційну систему «Е-деканат», особистий кабінет студента (my.nubip.edu.ua), а також наукову бібліотеку НУБіП України.</p> <p>Бібліотечний фонд – багатогалузевий, нараховує понад 900 тис. примірників видань, у т.ч. рідкісних, авторефератів та повнотестових дисертацій, більше 50 назв журналів та газет, які доступні в центральній бібліотеці та 5 філіях, 8 абонементів з видачі книг, 7 читальних залах на 527 місць з вільним доступом до мережі Інтернет. Електронні ресурси бібліотеки: електронний каталог, цифрова бібліотека (https://dglib.nubip.edu.ua) доступна з мережі Інтернет), яка містить понад 8000 повнотекстових видань; електронна бібліотека (доступна з локальної мережі університету), яка містить більше 9000 повнотекстових видань.</p> <p>Матеріали навчально-методичного забезпечення освітньо-професійної програми викладені на сторінці освітньої програми https://nubip.edu.ua/opp-os-bakalavr-spetsialnosti-mizhnarodni-vidnosyny</p>
9 – Академічна мобільність	
Національна кредитна мобільність	<p>НУБіП України творчо співпрацює з науково-дослідними установами України, НАН України та НААН України, підтримує тісні зв'язки із спорідненими навчальними закладами України, країн Європейського Союзу та СНД, на основі двосторонніх договорів.</p>
Міжнародна кредитна мобільність	<p>Університет уклав Міжінституційні угоди на реалізацію академічної мобільності з європейськими університетами: Латвійський сільськогосподарський університет; Університетом екології та менеджменту в Варшаві, Польща; Варшавський університет наук про життя, Польща; Університетом Александра Стульгінскіса, Литва; Університет Агрісуп, Діжон, Франція; Університетом Фоджа, Італія; Університет Дікле, Туреччина; Технічний університет Зволєн, Словаччина; Вроцлавський університет наук про життя, Польща; Вища школа сільського господарства м Лілль, Франція; Університет короля Міхаїла 1, Тімішоара, Румунія; Університет прикладних наук Хохенхайм, Німеччина; Норвезький університет наук про життя, Норвегія; Шведський університет сільськогосподарських наук, UPSALA; Університет Ллейда, Іспанія; Університет прикладних наук Вайєнштефан-Гріздорф, Німеччина; Загребський університет, Хорватія; Неапольський Університет Федеріка 2, Італія; Університетом м. Тарту, Естонія; Словацьким аграрним університетом, м. Нітра; Поморським університетом у Слупську, Польща; Чеський Університет Пардубіце, Чехія; Університет імені Альдо Моро в Барі, Італія; Університет Рідінг, Велика Британія.</p>
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	<p>Навчання іноземних здобувачів вищої освіти проводиться на загальних умовах з додатковою мовною підготовкою.</p>

ДОДАТОК Б

**АНКЕТА ДЛЯ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З
МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН**

Шановний експерте!

Просимо Вас оцінити педагогічні умови формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин шляхом їх ранжування за ступенем значущості (від 1 – найменш значуща умова, до 13 – найбільш значуща).

Отримані результати будуть використані виключно в науково-дослідницьких цілях.

Інструкція:

1. Ознайомтеся з переліком педагогічних умов.
2. Присвойте кожній умові унікальний ранг від 1 до 13.
3. 1 – найменш важлива умова, 13 – найважливіша.
4. Кожен ранг може бути використаний лише один раз.

Перелік педагогічних умов для оцінювання

Педагогічні умови	Ранг
Пробудження мотивації до формування крос-культурної компетентності та професійного саморозвитку в умовах майбутньої міжкультурної діяльності	—
Створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО та активне використання потенціалу міжнародного студентського контингенту для набуття досвіду міжкультурної комунікації	—
Забезпечення крос-культурної складової змісту професійної підготовки через інтеграцію міжкультурного та міждисциплінарного змісту в освітні компоненти	—
Створення методичного супроводу та підготовка навчально-методичних матеріалів, спрямованих на формування крос-культурної компетентності	—
Професіоналізація іншомовної підготовки та формування професійної іншомовної комунікативної компетентності на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання	—
Організація практико-орієнтованої та квазіпрофесійної міжкультурної діяльності шляхом проходження практичної підготовки та розвитку академічної мобільності	—
Організація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі в аудиторний і позааудиторний час	—
Застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових, кейс-методів, рольових ігор та дослідницьких технологій навчання	—
Використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій для активізації саморозвитку й самовдосконалення здобувачів освіти	—
Розроблення практико-орієнтованих завдань для самостійної роботи студентів	—
Дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів професійної підготовки	—

Педагогічні умови	Ранг
Вивчення нормативного забезпечення, зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду та уточнення структури міжкультурної компетентності майбутніх фахівців	—
Визначення етапів формування крос-культурної компетентності майбутніх фахівців	—

Дякуємо за участь у дослідженні!

ДОДАТОК В**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
УКРАЇНИ****Кафедра романо-германських мов і перекладу****«ЗАТВЕРДЖУЮ»**Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

канд. філос. наук, доц. І. М. Савицька

“ _____ ” _____ 2022 р.

«СХВАЛЕНО»на засіданні кафедри
романо-германських мов і перекладу,
протокол № 13 від “6” травня 2022 р.

Завідувач кафедри

проф. М. І. Личук

«РОЗГЛЯНУТО»Гарант ОПП «Міжнародні відносини,
суспільні комунікації та регіональні студії»

першого (бакалаврського) рівня

вищої освіти за спеціальністю 291

«Міжнародні відносини, суспільні комунікації
та регіональні студії»

д-р іст. наук, професор

_____ Білан С. О.

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ПРАКТИЧНИЙ КУРС ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ»**

ІІІ курс

Галузь знань: 29 Міжнародні відносини

Спеціальність: 291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії

Освітньо-професійна програма «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та
регіональні студії» за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та
регіональні студії»

Розробник: Туріцина О.М.

Київ – 2022

1. Опис навчальної дисципліни

«Практичний курс галузевого перекладу» 3 курс

Галузь знань, напрям підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	
Освітньо-кваліфікаційний рівень	Бакалавр
Галузь знань	29 Міжнародні відносини
Спеціальність	291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії
Характеристика навчальної дисципліни	
Вид	Обов'язкова
Загальна кількість годин	180 год.
Кількість кредитів ECTS	6
Кількість змістових модулів	3
Форма контролю	залік
Показники навчальної дисципліни для денної форми навчання	
Рік підготовки (курс)	3
Семестр	5
Практичні заняття	45 год.
Самостійна робота	35 год.
Індивідуальні завдання	
Кількість тижневих аудиторних годин для денної форми навчання	3 год.
Семестр	6
Практичні заняття	60 год.
Самостійна робота	40 год.
Індивідуальні завдання	
Кількість тижневих аудиторних годин для денної форми навчання	4 год.

2. Мета та завдання та компетентності навчальної дисципліни

Метою навчання курсу є підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців у галузі міжнародних відносин, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в сфері міжнародних відносин, суспільних комунікації та регіональних студій, зовнішньополітичної діяльності держав, міжнародних взаємодій між державами, міжнародними організаціями та недержавними структурами; формування загальних та фахових компетентностей для здійснення комунікації та інформаційно-аналітичної діяльності у сфері міжнародних відносин державною та іноземними мовами; формування комунікативної компетенції, яка дає змогу грамотно застосовувати здобуті знання у професійній діяльності.

Мета курсу – формування комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та професійної компетенції студентів шляхом їх залучення до виконання професійно орієнтованих завдань, формування інтерактивних навичок і вмінь усного та писемного перекладу з англійської мови на українську та з української мови на англійську. з послідовним удосконаленням кожного окремого виду мовленнєвої діяльності.

Завдання курсу:

- **методичні:** організація процесу навчання перекладу з урахуванням діалогу культур, інтегрованого підходу, інтерактивних методів, особистісно-зорієнтованого навчання. Використання таких методів як диспути, конференції, круглі столи, рольові ігри тощо;
- **пізнавальні:** розвиток знань студентів про міжнародні дипломатичні традиції та звичаї, зокрема Великої Британії, США та інших англомовних країн;
- **практичні:** удосконалення вмінь студентів сприймати та перекладати іноземну мову на слух та візуально в рамках текстів певної тематики, а також розвиток їх мовної здогадки, вміння самоконтролю.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

- ключові та часто вживані лексичні галузеві одиниці відповідно до програмної тематики, загальним обсягом – 2500-3000 одиниць;
- такі типи текстів: публіцистичні, промови, бесіди, радіо і теленовини, інтерв'ю, дексти різних видів міжнародних договорів, дипломатичні документи;
- граматичні конструкції та трансформації.

вміти:

(а) Аудіювання

- виділяти основну думку прослуханого тексту;
- виділяти необхідну інформацію для підтвердження чи припущення щодо значення висловлювання;
- перекладати послідовно або синхронно ;
- при перекладі враховувати і використовувати певні граматичні і лексичні трансформації;
- правильно вибирати лексичні одиниці та сталі вирази відповідно ситуації.

(б) Говоріння

Наприкінці III курсу студенти повинні вміти:

- робити самостійні усні послідовні переклади на будь-яку з тем III курсу протягом 7-10 хвилин;
- спонтанно перекладати інформацію згідно із програмною тематикою;
- підтримувати бесіду, обговорення, дискусію на суспільно-політичні теми;
- ефективно використовувати одиниці лексичного мінімуму в межах тематики курсу;
- усно коментувати та аналізувати тексти;
- політично коректно висловлюватися англійською мовою.

(в) Читання

Наприкінці III курсу студент повинен володіти читанням на матеріалі інформаційних, міжнародно-політичних та суспільно-політичних текстів. Студенти повинні продемонструвати вміння:

- розуміти композиційну структуру тексту;
- розуміти зв'язок між частинами тексту через граматичні засоби зв'язку;
- вміти визначати загальний зміст повідомлень, статей, доповідей через їх перегляд;
- робити припущення щодо вибору автором певного лексичного і граматичного наповнення тексту;
- перекладати тексти інформаційного, міжнародно-політичного та суспільно-політичного характеру;
- при перекладі враховувати і використовувати певні граматичні і лексичні трансформації;
- правильно вибирати лексичні одиниці та сталі вирази відповідно ситуації.

(г) Письмо

Наприкінці III курсу студенти повинні вміти писати орфографічно та пунктуаційно вірно такі типи текстів: публіцистичні, промови, бесіди, радіо і теленовини, інтерв'ю, тексти різних видів міжнародних договорів, дипломатичні документи;

Студенти повинні продемонструвати вміння:

- враховувати умовного читача, для якого пишеться текст;
- змістовно розкривати тему поставленого завдання;
- висловлюватись письмово ясно та чітко;
- композиційно будувати текст;
- використовувати лексичні одиниці (в межах матеріалу III курсу);
- здійснювати письмовий переклад з англійської на українську та з української на англійську мову текстів в межах тематики курсу.

Набуття компетентностей:

Загальні компетентності (ЗК):

- 1) Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.
- 2) Здатність працювати в команді та автономно.
- 3) Здатність спілкуватися іноземною мовою.
- 4) Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.
- 5) Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
- 6) Здатність проведення досліджень на належному рівні.

Фахові (спеціальні) компетентності (ФК):

- 1) Здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення науки.
- 2) Здатність застосовувати поглиблені знання з обраної спеціалізації для вирішення професійних завдань.
- 3) Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі досліджень.
- 4) Усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату.

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета курсу полягає у створенні умов для формування у студентів необхідних для їх подальшої професійної діяльності теоретичних та практичних знань у галузі письмового та усного перекладу з англійської мови на українську та з української мови на англійську.

Основним **завданням** дисципліни є надати студентам можливість ознайомитися з оригінальними текстами міжнародних контрактів, договорів, статутів організацій, промов політичних лідерів, публіцистичних текстів та статей, а також ознайомитися з автентичними перекладами цих матеріалів українською або англійською мовами. Вивчення курсу розраховано на 1 рік.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати: основні теоретичні базові принципи, способи та методи перекладу та можливі труднощі під час перекладу;

вміти: перекладати усно та письмово тексти різних типів за допомогою (у разі необхідності) довідкової літератури (словники, підручники, енциклопедії, тощо). Студент має, також, демонструвати навички до саморозвитку, самоконтролю, презентації, й креативного вирішення лінгвістичних проблем.

3. Програма навчальної дисципліни

Третій курс

Модуль 1. Базові правила трансформацій при перекладі

Вступ

Предмет та завдання навчальної дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу». Види перекладу: word by word, faithful and adequate, literal, literary and literature, emotional translation.

Тема 1. Основні засоби письмового перекладу власних назв

Транслітерація. Транскрипція. Переклад калькуванням. Переклад історичних усталеностей. Переклад назв юридичних осіб.

Тема 2. Лексичні перекладацькі трансформації

Види трансформацій. Лексичні трансформації. Генералізація, конкретизація. Артикли «the» та «a» у власних назвах. Псевдоінтернаціоналізми.

Тема 3. Граматичні перекладацькі трансформації

Об'єднання та розділення речень. Заміщення та перестановка у реченнях. Пасивні конструкції як ознака ділового стилю. Трансформації метафоризації дієслова-присудка. Переклад речень з великою групою підметів.

Тема 4. Деякі особливі лексико-граматичні трансформації

Заміна речень на звороти, вилучення елементів речення. Інфінітивні комплекси та безособові звороти.

Тема 5. Особливості стилю та емоційного забарвлення

Емотивна еквівалентність. Стилїстична еквівалентність. Вибір відповідних синонімів.

Модуль 2. Переклад ділової документації, суспільних та міжнародних промов

Тема 6. Особливості перекладу інформаційних надписів ЗМІ

Переклад написів та оголошень, особливості абревіатур.

Тема 7. Переклад офіційних документів

Структура тексту. Граматичні аспекти. Договори, запити, заяви, скарги, листи. Мова дипломатичного листування.

Тема 8. Усний переклад: базові правила

Послідовний переклад. Практичні переклади інтерв'ю та виступів політичних діячів з використанням файлів аутентичних відеозаписів англійською мовою. Переклад аудіо-відео ряду з субтитрами. Переклад аудіо-відео ряду з паузами. Переклад аудіо ряду з паузами. Переклад аудіо ряду без пауз. Переклад під запис. Переклад з листа.

Тема 9. Суспільно-політичний переклад

Переклад аудіо-відео ряду з субтитрами. Переклад аудіо-відео ряду з паузами. Переклад аудіо ряду з паузами. Переклад аудіо ряду без пауз. Переклад під запис. Переклад з листа.

Модуль 3. Усний та письмовий міжнародно-політичний переклад

Тема 10. Міжнародно-політичний переклад

Переклад міжнародних угод. Переклад конвенцій. Пактів та меморандумів. Переклад переговорів.

Тема 11. Поняття політично коректної мови

Політична коректність. «Хибні друзі» перекладача. Дипломатичні та бізнес кліше у етиці мови.

Тема 12. Переклад новин

Переклад заголовків. Переклад сайтів новин. Особливості “news broadcasting”. Прийоми перекладу для створення “clickbait headlines”.

**ПРИКЛАДИ ІМІТАЦІЙНИХ ІГОР ДЛЯ ДИСЦИПЛІН «ПРАКТИЧНИЙ
КУРС ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ» ТА «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО
СПРЯМУВАННЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ
ВІДНОСИНИ»**

1. Diplomatic Negotiations Game (Гра дипломатичних переговорів)

Мета гри.

Основною метою гри є формування у студентів навичок професійної іншомовної комунікації у сфері міжнародних відносин, розвиток умінь ведення дипломатичних переговорів, аргументації власної позиції, критичного мислення та досягнення компромісу. Гра спрямована також на розвиток міжкультурної компетентності, толерантності до альтернативних точок зору, уміння дотримуватися норм дипломатичного етикету та використовувати професійну лексику у реалістичних комунікативних ситуаціях.

Хід гри.

Викладач обирає актуальну міжнародну проблему для обговорення, наприклад зміну клімату, енергетичну безпеку, міжнародну торгівлю, міграційну кризу або питання кібербезпеки. Студенти об'єднуються у групи та отримують ролі представників різних держав чи міжнародних організацій. Кожна команда попередньо досліджує позицію своєї країни, її політичні та економічні інтереси, готує дипломатичні промови, аргументи та можливі пропозиції для переговорів. На початковому етапі учасники презентують офіційні позиції своїх держав англійською мовою. Далі відбуваються переговори між делегаціями, обговорення суперечливих питань, пошук компромісних рішень і формування спільного документа або резолюції. У процесі гри студенти повинні використовувати професійну лексику, дипломатичні мовленнєві кліше, переконливі аргументи та навички активного слухання. Наприкінці учасники презентують результати переговорів і обговорюють труднощі, які виникали під час взаємодії.

Бажані результати.

У результаті проведення гри студенти вдосконалюють навички усного професійного мовлення, ведення дискусії та аргументованого відстоювання власної позиції іноземною мовою. Формуються вміння працювати в міжнародній команді, враховувати культурні особливості партнерів та дотримуватися принципів дипломатичної комунікації. Гра також сприяє розвитку навичок прийняття рішень, аналітичного мислення та професійної мобільності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

2. United Nations Simulation (Модель ООН)

Мета гри.

Метою імітаційної гри є ознайомлення студентів із принципами функціонування міжнародних організацій, зокрема Організації Об'єднаних Націй, а також розвиток навичок публічного виступу, дипломатичного мовлення, міжкультурної взаємодії та командної роботи. Гра сприяє формуванню здатності використовувати іноземну мову у професійних ситуаціях міжнародного спілкування та розвиває навички офіційно-ділової комунікації.

Хід гри.

Викладач визначає тему засідання, наприклад міжнародну безпеку, права людини, гуманітарні кризи, боротьбу зі зміною клімату або забезпечення сталого розвитку. Студенти отримують ролі делегатів держав-членів ООН, представників міжнародних організацій чи журналістів. Перед проведенням гри учасники опрацьовують інформацію про зовнішню політику країни, яку представляють, готують вступні промови, проекти резолюцій та

перелік можливих пропозицій. Під час гри відбувається офіційне засідання комітету ООН. Делегати виступають із промовами англійською мовою, беруть участь у дебатах, ставлять запитання, обговорюють пропозиції інших делегацій та працюють над спільною резолюцією. Особлива увага приділяється дотриманню правил дипломатичного протоколу та офіційного стилю мовлення. Після завершення дебатів проводиться голосування щодо ухвалення резолюції та підбиття підсумків роботи.

Бажані результати.

Після участі у грі студенти демонструють вищий рівень володіння професійною англійською мовою, удосконалюють навички академічного та дипломатичного мовлення, публічного виступу й аргументації. Учасники набувають досвіду роботи у багатокультурному середовищі, розвивають уміння досягати консенсусу та спільно ухвалювати рішення. Крім того, гра формує розуміння механізмів міжнародної дипломатії та діяльності міжнародних організацій.

3. Crisis Management Simulation (Імітація управління кризою)

Мета гри.

Метою гри є формування у студентів умінь ефективно діяти в умовах кризових ситуацій, швидко приймати рішення та координувати роботу команди в процесі міжнародної взаємодії. Гра спрямована на розвиток стресостійкості, аналітичного мислення, лідерських якостей та професійної іншомовної комунікації у ситуаціях високої напруги.

Хід гри.

Викладач створює сценарій міжнародної кризи, наприклад військового конфлікту, терористичної загрози, екологічної катастрофи, пандемії або кібератаки. Студенти отримують ролі представників урядів, міжнародних організацій, дипломатів, військових структур, гуманітарних місій чи медіа. Кожна команда має власні завдання, інтереси та обмеження.

На початку гри учасники отримують базову інформацію про кризу та починають аналіз ситуації. У процесі гри викладач може вводити нові обставини, що ускладнюють ситуацію, наприклад новини про ескалацію конфлікту, економічні санкції чи гуманітарні втрати. Студенти повинні оперативно реагувати на зміни, проводити переговори, готувати офіційні заяви, пресконференції та спільні плани дій англійською мовою. Завершальним етапом є презентація антикризових рішень та аналіз ефективності дій учасників.

Бажані результати.

У результаті гри студенти вдосконалюють навички професійного іншомовного спілкування в умовах стресу та невизначеності, вчать швидко аналізувати інформацію й ухвалювати рішення. Формуються вміння працювати в команді, координувати діяльність різних структур та використовувати дипломатичні й кризові комунікаційні стратегії. Гра також сприяє розвитку міжкультурної компетентності, емоційної саморегуляції та готовності до професійної діяльності у сфері міжнародних відносин.

ДОДАТОК Г.2

ПРИКЛАДИ СИТУАЦІЙНИХ ІГОР АБО «ДІЛОВОГО ТЕАТРУ» ДЛЯ ДИСЦИПЛІН «ПРАКТИЧНИЙ КУРС ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ» ТА «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ»

1. Переговори щодо врегулювання міжнародного конфлікту

Дві країни мають конфлікт через територіальні претензії. На зустрічі присутні делегати обох країн, представники міжнародної спільноти та медіатори.

Ролі:

- Представник країни А (аргументує історичні претензії).
- Представник країни В (захищає суверенітет).
- Медіатор від міжнародної організації.

Завдання:

- Висловити офіційну позицію своєї країни.
- Шукати компромісні рішення (наприклад, спільне використання території).

2. Прес-конференція з питань кліматичних змін

Міжнародна екологічна організація оголошує нові заходи з боротьби зі зміною клімату. Журналісти ставлять питання, що стосуються впливу на бізнес та суспільство.

Ролі:

- Спікер екологічної організації.
- Журналісти з різними поглядами (захисники довкілля, представники бізнесу).

Завдання:

- Презентувати план дій та захищати його перед критикою.

3. Глобальний економічний форум

Обговорення економічного співробітництва між групою країн для розвитку торгівлі.

Ролі:

- Представник країни-експортера (пояснює важливість зниження мит).
- Представник країни-імпортера (вимагає захисту національного ринку).
- Незалежний аналітик (надає прогнози щодо впливу угоди).

Завдання:

- Підписати угоду, яка задовольняє обидві сторони.

4. Судова справа в Міжнародному кримінальному суді

Розслідування військових злочинів. Обвинувач та захист презентують свої аргументи.

Ролі:

- Обвинувач (представляє докази порушень).
- Захист (намагається виправдати дії підсудного).
- Судді (виносять рішення).

Завдання:

- Працювати з фактами, ставити запитання, відповідати згідно з етикою міжнародного права.

5. Підписання двосторонньої угоди про співпрацю

Країни обговорюють стратегічне партнерство в енергетичному секторі.

Ролі:

- Міністр енергетики країни А.
- Міністр закордонних справ країни В.
- Представник приватної компанії.

Завдання:

- Обговорити умови угоди.
- Домовитися про спільне фінансування проєктів.

**ТРЕНІНГИ, ЯКІ АДАПТУЮТЬСЯ ПІД РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
І ОБ'ЄДНУЮТЬСЯ В СЕРІЇ ВОРКШОПІВ АБО ІНТЕГРУЮТЬСЯ ДО СИЛАБУСУ
ДИСЦИПЛІН «ПРАКТИЧНИЙ КУРС ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ»
ТА «ІНОЗЕМНА МОВА»**

1. Переговори в крос-культурному середовищі

- **Мета:** Навчити студентів враховувати культурні особливості при проведенні переговорів, уникати конфліктів та досягати домовленостей.
- **Модулі:**
 1. Вплив культури на стиль переговорів (наприклад, пряма/непряма комунікація, прийняття рішень).
 2. Типові стратегії переговорів у різних культурах (Західні, Східні, Близький Схід, Латинська Америка).
 3. Практика: рольові ігри з імітацією переговорів у різних культурних контекстах.

2. Дипломатичний етикет у полікультурному середовищі

- **Мета:** Ознайомити студентів із правилами дипломатичного етикету, що враховують культурну різноманітність.
- **Модулі:**
 1. Етикет у міжнародних зустрічах: привітання, подяка, представлення.
 2. Відмінності у ділових протоколах (наприклад, Китай — акцент на церемонії, США — орієнтація на результат).
 3. Практика: симуляція офіційних заходів, зустрічей і прийомів.

3. Політкультурна мова та комунікація

- **Мета:** Розвинути у студентів навички ефективного використання мови в багатокультурному середовищі.
- **Модулі:**
 1. Універсальні мовні прийоми для уникнення непорозумінь.
 2. Невербальна комунікація та її значення в різних культурах.
 3. Вплив стереотипів та як уникнути упереджень у мові.
 4. Практика: обговорення кейсів та аналіз комунікаційних помилок.

4. Крос-культурне вирішення конфліктів

- **Мета:** Навчити ефективно вирішувати конфлікти з урахуванням культурних особливостей.
- **Модулі:**
 1. Як різні культури сприймають конфлікти: протистояння чи компроміс?
 2. Методи медіації у крос-культурних конфліктах.
 3. Практика: кейс-стаді, де потрібно знайти рішення в умовах міжкультурного конфлікту.

5. Міжнародні бізнес-комунікації

- **Мета:** Підготовка до професійної комунікації в міжнародному середовищі.
- **Модулі:**
 1. Як працювати з електронними листами, договорами та презентаціями у міжнародному контексті.
 2. Створення полікультурного враження у бізнес-спілкуванні.

3. Практика: написання листів, підготовка презентацій з урахуванням крос-культурних особливостей.

6. Розуміння крос-культурних цінностей

- **Мета:** Ознайомити з культурними концептами, які впливають на дипломатію та політику.
- **Модулі:**
 1. Відмінності в цінностях: індивідуалізм vs колективізм, високий/низький контекст культури.
 2. Як культурні цінності впливають на дипломатичні відносини.
 3. Практика: аналіз міжнародних відносин через призму культурних відмінностей.

7. Етика в міжнародній комунікації

- **Мета:** Ознайомити з етичними принципами взаємодії з представниками різних культур.
- **Модулі:**
 1. Повага до різних світоглядів і традицій.
 2. Як уникати культурної неповаги чи мікроагресій.
 3. Практика: створення етичних правил для міжнародного проєкту.

КЕЙСИ

Кейс 1: Переклад дипломатичної ноти

Ситуація:

Студентам надається текст дипломатичної ноти, що містить офіційне звернення з приводу спільних міжнародних дій або заяву протесту.

Завдання:

- Перекласти ноту з англійської на українську або навпаки.
- Пояснити особливості використання ввічливих фраз і формулювання офіційних заяв.
- Звернути увагу на стилістичну відповідність перекладу.

Мета:

Розвиток навичок перекладу офіційно-ділових текстів з використанням дипломатичної термінології.

Кейс 2: Переклад резолюції ООН

Ситуація:

Надається фрагмент резолюції ООН, що стосується міжнародного конфлікту або прав людини.

Завдання:

- Перекласти резолюцію з англійської на українську мову.
- Визначити ключові терміни міжнародного права (*sovereignty, jurisdiction, sanctions*).
- Обговорити різницю між буквальним і смисловим перекладом юридичних понять.

Мета:

Формування знань із термінології міжнародного права та вміння передавати правові концепції в іншомовних текстах.

Кейс 3: Переклад прес-релізу міжнародної організації

Ситуація:

Студенти працюють із прес-релізом Європейського Союзу про нові санкції або проекти співпраці.

Завдання:

- Перекласти текст прес-релізу.
- Зберегти офіційний стиль і нейтральний тон.
- Проаналізувати культурні особливості, які можуть впливати на вибір перекладацьких стратегій.

Мета:

Розвиток навичок перекладу інформаційно-аналітичних текстів міжнародного значення.

Кейс 4: Переклад міжнародного договору

Ситуація:

Надається уривок з двостороннього або багатостороннього договору. **Завдання:**

- Перекласти договір, дотримуючись точності формулювань.
- Виділити ключові терміни (*party to the agreement, binding obligations, force majeure*) та пояснити їх переклад.
- Проаналізувати, як переклад впливає на юридичну силу договору.

Мета:

Розвиток уважності до юридичних формулювань і забезпечення еквівалентності в міжнародних документах.

Кейс 5: Переклад політичної промови

Ситуація:

Студенти перекладають фрагмент промови міжнародного політичного лідера під час конференції ООН або іншого саміту.

Завдання:

- Перекласти текст промови з англійської на українську мову.
- Передати риторику оратора, зберігаючи політичний стиль і емоційний вплив.
- Обговорити специфіку передачі ідеологічних понять.

Мета:

Формування навичок адекватного перекладу політичних текстів із збереженням стилістичних особливостей.

Кейс 6: Переклад статті з міжнародних відносин

Ситуація:

Надається аналітична стаття про міжнародний конфлікт або зміну політичних альянсів.

Завдання:

- Перекласти текст, приділяючи увагу термінології, що використовується в теорії міжнародних відносин (*balance of power, deterrence, soft power*).
- Пояснити переклад ключових термінів і специфічних фраз.

Мета:

Розвиток навичок перекладу аналітичних матеріалів із фокусом на точність передачі складних понять.

Кейс 7: Переклад економічного звіту міжнародної організації

Ситуація:

Надається звіт Світового банку або Міжнародного валютного фонду про стан світової економіки. Завдання:

- Перекласти уривок звіту.
- Виділити економічні терміни (*GDP growth rate, fiscal policy, foreign direct investment*).
- Пояснити вибір перекладацьких рішень для кожного терміна.

Мета:

Засвоєння економічної термінології, важливої для розуміння глобальних економічних процесів.

ТЕМИ ДЛЯ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА «ПЕРЕКЛАД СПЕЦІАЛЬНИХ ТЕКСТІВ»

1. Діалектні варіації англійської мови та їх переклад (на прикладі британських, американських та австралійських діалектів).
2. Особливості перекладу топонімів у різних країнах.
3. Вплив мовного контакту на лексику: запозичення в англійській мові та їх адаптація.
4. Соціолінгвістичні особливості регіонального мовлення та їх відображення в перекладі.
5. Відображення культурної ідентичності у географічних назвах та їх адаптація в перекладі.
6. Еволюція англійської мови в цифровому просторі: як регіональні особливості впливають на онлайн-комунікацію.
7. Переклад реалій: як передати культурні особливості без втрати змісту.
8. Специфіка перекладу гумору в різних англійськомовних культурах.
9. Переклад політичних текстів: культурний контекст та вплив ідеології.
10. Особливості перекладу сленгу та неформальної лексики в художніх творах.
11. Лінгвокультурологічний аспект перекладу науково-популярних текстів.
12. Адаптація англійськомовної реклами для різних ринків: виклики та стратегії.
13. Переклад юридичних термінів у міжнародних угодах.
14. Переклад новинних заголовків: як зберегти сенс і впливовість.
15. Особливості перекладу спортивних репортажів: стилістика та емоційність.
16. Переклад політичної аналітики та її вплив на громадську думку.
17. Локалізація медійного контенту: виклики та підходи до адаптації текстів.
18. Особливості перекладу текстів у сфері кінематографа: субтитрування та дубляж.
19. Етика перекладу чутливих тем у журналістиці (війни, катастрофи, соціальні конфлікти).

АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ ВИМІРЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Діагностика крос-культурної компетентності надає важливу інформацію професіоналам, відповідальним за підбір персоналу у сфері міжнародних відносин. Ці вимірювання допомагають зрозуміти, хто отримає користь від навчання та міжкультурного досвіду, і хто, швидше за все, успішно виконає міжкультурні завдання. Крім того, це може бути корисним для тих, хто хоче розвинути свої навички справлятися з проблемними питаннями в контексті різноманітних культур. Крім того, таким чином надаються рекомендації для окремих осіб щодо покращення міжкультурної компетентності. Тому було розроблено численні шкали вимірювання та опитувальники для визначення рівня сформованості кожного компонента, а також впливу здібностей, ставлень і знань на професійні якості та поведінкові моделі.

На сьогоднішній день існує велика кількість різних інструментів виміру крос-культурної компетентності. Кожна методика ґрунтується на певній теоретичній моделі та вимірює параметри, що відповідають компонентам тієї чи іншої моделі. На жаль, інформація про валідність та достовірність є не про всі існуючі зараз інструменти вимірювання крос-культурної компетентності. У зв'язку з цим доцільно здійснити аналіз найбільш поширених і апробованих інструментів вимірювання крос-культурної компетентності.

Шкалу етнокультурної емпатії було розроблено для оцінки чотирьох гіпотетичних вимірів етнокультурної емпатії: емпатійне почуття та вираження; емпатична перспектива; прийняття культурних відмінностей; і емпатійне усвідомлення. Рівень емпатії оцінює рейтинги персоналу у сфері міжнародних відносин за лідерством, рішучістю, ініціативністю, здатністю вирішувати проблеми та стресостійкістю, а також визначає рівень здатності ефективно та свідомо вести переговори [258]. Рівень етнокультурної емпатії (the Scale of Ethnocultural Empathy (SEE) є першим офіційно виданим виміром [257].

Опитувальник міжкультурного розвитку (Intercultural Development Inventory, IDI) було розроблено з використанням концепції міжкультурної сензитивності М. Беннета. Вчений виділяє десять вимірів з безлічі параметрів та ознак культурних відмінностей, правильна оцінка яких дозволить збільшити ефективність взаємодії з людьми інших культур: мова та комунікація, норми та цінності, переконання, відчуття особистого простору, особисті відносини, одяг та зовнішній вигляд, цінність часу, їжа та харчові звички, навчання, робочі звички. Опитувальник міжкультурного розвитку є анкету з 50 пунктів та 4 відкритих контекстуальних питань, на які відповідає респондент [224].

Дослідники К. ван дер Зеї та К.П. Ван Уденховен розробили *мультикультурний особистісний опитувальник (MPQ)* – інструмент для вимірювання міжкультурної ефективності без акценту на комунікативні навички. Дослідники розподілили 78 питань щодо п'яти вимірів "міжкультурного успіху": культурна емпатія, відкритість, соціальна ініціатива, емоційна стабільність та гнучкість. Опитувальник використовувався вивчення міжкультурної компетентності іноземних студентів та їхньої адаптації закордоном і виявився корисним. Дослідження показало, що на початку програми академічної мобільності у іноземних студентів емоційна стабільність була нижчою, ніж у місцевих студентів, оскільки вони не були знайомі з новою культурою та способом життя і це погіршувало їх навчальну успішність [253].

Дослідники Л.Арасаратнам і М.Доерфель розробили *інструмент вимірювання рівня компетентності міжкультурної комунікації (Intercultural Communication Competence Instrument, ICCI)* у міжкультурних ситуаціях з погляду когнітивного, емоційного та поведінкового виміру. Цей інструментарій включає 52 питання. Л.Арасаратнам і

М.Доерфель виділили етноцентризм (22 питання), мотивацію (4 питання), ставлення до інших культур (8 питань), залучення до спілкування (8 питань), комунікативну компетенцію (10 питань) як важливі елементи міжкультурної компетенції. Дослідник виявила позитивний взаємозв'язок між всіма компонентами, тобто вони у респондентів були розвинуті пропорційно одне одному [163].

Інструментарій визначення міжкультурної компетенції, розроблений дослідниками Ф.Тромпенаарс та П. Вуліамс, оцінює якості компетенції та готовність особистості до виконання завдань у сфері міжнародних відносин. Ця методика намагається «описати та виміряти певний спосіб мислення, чутливість, інтелектуальні навички, здатність пояснити, що, у свою чергу, формує міжкультурну компетенцію[247].

Розроблений інструментарій дозволяє учаснику оцінити свій рівень крос-культурної компетенції на даний момент. Дана методика не фокусується на конкретних складових крос-культурної компетентності і їхніх взаємозв'язках, як інші інструментарії, а розглядає її в цілому.

Опитувальник крос-культурної адаптивності оцінює готовність людини до взаємодії з представниками іншої культури та здатність адаптуватися до іншої культури. Цей інструментарій допомагає зрозуміти якості особистості, що сприяють крос-культурній ефективності. Опитувальник включає чотири виміри: емоційну стійкість (18 питань), гнучкість та відкритість (15 питань), гостроту сприйняття (10 питань) та самостійність особистості (7 питань). Ця методика застосовується у освіті, бізнесі, та інших міжнародних контекстах. Однак інші дослідники під час подальшого вивчення достовірності цього інструментарію дійшли висновку, що деякі питання, віднесені авторами до конкретного виміру, насправді відбивають інший вимір компетентності [162].

Шкала культурного інтелекту (Culture Intelligence Scale, CIS) була розроблена для вимірювання КІ, який визначається як «здатність ефективно функціонувати в культурно різноманітних умовах». Шкала культурного інтелекту включає чотири виміри: метакогнітивний – ступінь, до якої люди використовують когнітивні процеси, щоб отримати та зрозуміти культурні знання; когнітивний – знання про норми та правила в різних культурах; мотиваційний – ступінь, до якої індивід хоче дізнатися про культурні відмінності та функціонувати в культурно різноманітних ситуаціях; і поведінковий – ступінь, до якої люди здатні поводитися належним чином, під час спілкування з людьми інших культур. Шкала складається з 20 пунктів і має високий результат надійності. Кожне твердження оцінюється респондентом за 7-бальною шкалою, де 1 означає "повністю не згоден", а 7 – "повністю згоден" [161].

Шкала емпатичної чутливості була запропонована польськими вченими Шкала емпатичної чутливості (Empathic Sensitivity Scale, ESS) складається з 28 пунктів і базується на моделі емпатії з трьох компонентів: емпатичній стурбованості, особистому переживанні та сприйнятті перспективи. У той час як перші два стосуються емоційних аспектів, третій стосується когнітивного аспекту емпатії [184;210].

Скорочена версія шкали потреби в когнітивній закритості (Short Version of the Need for Cognitive Closure Scale, SNCCS) також була запропонована польськими вченими і базується на шкалі потреби в когнітивній закритості за Вебстером і Кругланскі. Вона складається з 15 пунктів і вимірює чотири елементи: передбачуваність, тобто схильність до певного порядку та структури спілкування); невизначеність - дискомфорт, пов'язаний з відсутністю когнітивної закритості; замкнутість - уникнення альтернативних думок; рішучість - бажання досягти проставленої цілі [213;259].

МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, РОЗРОБЛЕНА НАУКОВЦЯМИ DEFENSE EQUAL OPPORTUNITY MANAGEMENT INSTITUTE

Зазначений інструмент було створено для оцінювання рівня крос-культурної компетентності фахівців, діяльність яких передбачає інтенсивне міжнародне спілкування та потребує високої крос-культурної ефективності. Така професійна спрямованість методики забезпечує її релевантність для сфери міжнародних відносин, оскільки дозволяє оцінити готовність майбутніх фахівців до здійснення дипломатичної, політичної, економічної та соціальної комунікації в умовах культурної різноманітності. Методика забезпечує комплексне вимірювання когнітивних, емоційно-ціннісних, діяльнісно-поведінкових і саморегулятивних компонентів крос-культурної компетентності. Її психометрична обґрунтованість підтверджується використанням емпірично перевірених шкал, процедурою експертного відбору тверджень та перевіркою їхньої внутрішньої узгодженості. Шестибальна шкала оцінювання мінімізує нейтральні відповіді та підвищує диференціацію результатів, а наявність зворотних закодованих тверджень знижує вплив соціально бажаних відповідей і випадкових виборів. Застосування цієї методики в освітньому процесі дозволяє не лише здійснити діагностику рівня сформованості крос-культурної компетентності студентів, а й отримати емпіричні дані для коригування змісту професійної підготовки. Це створює підґрунтя для вдосконалення навчальних програм, інтеграції практикоорієнтованих завдань та підвищення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

Отже, методика, запропонована *Defense Equal Opportunity Management Institute*, є науково обґрунтованим та професійно релевантним інструментом оцінювання рівня крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, оскільки поєднує концептуальну цілісність, психометричну надійність і прикладну спрямованість.

Процес розробки шкали почався з вибору тверджень з існуючих перевірених шкал, які представляли кожен із запропонованих дев'яти вимірів. Потім вони були ретельно переглянуті щодо формулювання, придатності для застосування, охоплення змісту кожного виміру. Розробники переконались, що всі елементи були сформульовані ретельно, просто та однозначно, як рекомендовано психометриками. Твердження стосовно дев'яти структурних елементів у вигляді пунктів були представлені для опитування.

Учасники оцінювали, наскільки вони від 1 до 6 згодні з кожним твердженням, які стосувались кожного з дев'яти структурних елементів крос-культурної компетентності, а саме: етнокультурної емпатії, толерантності до невизначеності, неупередженості, низької потреби в когнітивній закритості, когнітивної гнучкості, готовності до взаємодії, самоефективності, емоційної саморегуляції та самоконтролю. Шестибальна шкала була використана для вимірювання.

Для кожного твердження треба вказати свій рівень згоди:

- 1 = категорично не погоджуюсь
- 2 = помірно не погоджуюсь
- 3 = трохи не погоджуюсь
- 4 = трохи погоджуюсь
- 5 = помірно погоджуюсь
- 6 = повністю погоджуюсь

Деякі твердження було закодовано в зворотному порядку, щоб запобігти випадковим відповідям, а також підвищити валідність. Зворотне кодування твердження передбачає формулювання його таким чином, що значення «перевертаються» (тобто «1» дорівнює «6»),

«2» дорівнює «5» і так далі) перед аналізом тверджень. Таким чином зменшується ймовірність соціально бажаної або випадкової відповіді [242].

Емоційно-ціннісний компонент крос-культурної компетентності було діагностовано за допомогою вимірювання рівня сформованості етнокультурної емпатії, толерантності до невизначеності та неупередженості: загалом 41 твердження. Для вимірювання рівня сформованості етнокультурної емпатії, тобто здатності розуміти почуття людей, які етнічно та/або культурно відрізняються була використана шкала етнокультурної емпатії, яка складалась з 15 тверджень [259]. Рівень сформованості другої складової емоційно-ціннісного компонента, толерантності до невизначеності, здатності сприймати суперечливі питання, а також інформацію з нечітким, протилежним або кількома значеннями нейтрально та відкрито діагностувався за допомогою 9 тверджень. Рівень сформованості неупередженості, відсутності, негативної, заздалегідь сформованої думки, несприйняття нового визначався аналізуючи відповіді на 17 тверджень [244].

Складові когнітивн-пізнавального компоненту крос-культурної компетентності – низька потреба в когнітивній закритості та когнітивної гнучкості, тобто відсутність прагнення до передбачуваності; встановленого раніше порядку та чіткої структури; відсутність дискомфорту від декількох варіантів правильного рішення діагностувались за допомогою відповідей на твердження шкали потреби в когнітивній закритості, кожна складова 18 тверджень [259].

Рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компоненту, а саме готовності до взаємодії та самоефективності, які виражаються відкритістю і сприйнятливістю до інших культур, ефективною діяльністю особистості в умовах перетину культур; впевненістю у володінні необхідними знаннями, вміннями, навичками, які дозволяють бути компетентним у професійному спілкуванні, у ситуаціях крос-культурної взаємодії. Готовність до взаємодії та самоефективність діагностувались за допомогою відповідей на твердження з 21 та 16 пунктів відповідно [244].

Формування саморегулятивного компоненту, вираженого емоційною саморегуляцією та самоконтролем, тобто пристосуванням поведінки та здатності ефективно регулювати свої емоції, щоб досягти продуктивності діагностувалось за допомогою відповідей на твердження з 12 та 18 пунктів відповідно [195].

Емоційно-ціннісний компонент

Етнокультурна емпатія (Ethnocultural Empathy).

1. При спілкуванні з людьми іншої етнічної приналежності чи культури, розуміння їх точка зору є для мене головним пріоритетом.
2. Мені легко зрозуміти, як би я почувався, якби був людиною з іншої культури.
3. Мене ображає, коли я чую, як люди жартують або використовують сленгові слова для опису людей з іншого етнічного походження або культури.
4. Я рідко замислююся про вплив жартів на етнічну тему на людей, які є мішенню. (зворотне оцінювання)
5. Мені шкода людей інших етнічних або культурних груп, якщо я думаю, що ними користуються.
6. Я поділяю обурення тих, хто стикається з несправедливістю через етнічні чи культурні відмінності.
7. Мені важко поставити себе на місце представника іншої культури. (зворотне оцінювання)
8. Приймаючи групове рішення, я вважаю, що врахування точки зору кожної людини важливіше, ніж прийняття абсолютно справедливого та неупередженого рішення.
9. Мене дратує, коли люди іншого етнічного чи культурного походження розмовляють рідною мовою навколо мене. (зворотне оцінювання)
10. Я відчуваю нетерпіння, коли спілкуюся з людьми, які належать до іншої етнічної групи чи культури, незалежно від того, наскільки добре вони можуть спілкуватися. (зворотне оцінювання)

11. Я вважаю, що найкращі рішення приймаються тоді, коли ми можемо усунути будь-які особисті проблеми, тому що емоції призводять до упереджених рішень. (зворотне оцінювання)

12. Я намагаюся діяти, спираючись на істину в ситуації, а не на те, у що інші хочуть вірити чи бажати вважати істиною. (зворотне оцінювання)

13. Переконання, що всі в моїй команді можуть порозумітися, є одним із моїх пріоритетів.

14. Я намагаюся знайти логічне пояснення або рішення майже кожної проблеми, з якою я стикаюся. (зворотне оцінювання)

15. Я не розумію, чому люди різних етнічних груп або культур відчують, що вони повинні завжди дотримуватись власних цінностей і традицій. (зворотне оцінювання)

Толерантність до невизначеності (Tolerance for Ambiguity)

16. Мені не подобаються ситуації, які є невизначеними. (зворотне оцінювання)

17. Я відчуваю себе некомфортно, коли не розумію причини, чому сталася певна подія в моєму житті життя. (зворотне оцінювання)

18. Коли мене бентежить важлива проблема, я відчуваю себе дуже засмученим. (зворотне оцінювання)

19. У більшості соціальних конфліктів я можу легко побачити, яка сторона права, а яка ні. (зворотне оцінювання)

20. Мені завжди потрібно знати, про що люди думають. (зворотне оцінювання)

21. Мені не подобається, коли висловлювання людини можуть бути інтерпретовані по-різному. (зворотне оцінювання)

22. Мені не подобається спілкуватися з людиною, яка, здається, не може прийняти рішення. (зворотне оцінювання)

23. Я відчуваю себе некомфортно, коли чийсь наміри незрозумілі для мене. (зворотне оцінювання)

24. Для мене погані новини кращі, ніж залишатися в стані невизначеності. (зворотне оцінювання)

Неупередженість (Openness)

25. Як тільки я знаходжу правильний спосіб зробити щось, я дотримуюся його. (зворотне оцінювання)

26. Мені подобається придумувати нові плани та нові ідеї.

27. Я вважаю, що різноманітність є родзинкою життя.

28. Ідеї нашого суспільства про правильне і неправильне можуть бути правильними не для всіх людей у світі.

29. Я вважаю, що краще дотримуватися своїх принципів, ніж бути толерантним. (зворотне оцінювання)

30. Люди повинні шанувати традиційні сімейні цінності, а не ставити їх під сумнів. (зворотне оцінювання)

31. Мені подобається міркувати про те, чому все так, як є.

32. Мене не цікавлять абстрактні ідеї. (зворотне оцінювання)

33. Мені не подобається витратити час на роздуми про можливості. (зворотне оцінювання)

34. Навіть після того, як я щось вирішив, я завжди готовий розглянути і іншу думку.

35. Мені не подобаються питання, на які можна відповісти різними способами. (зворотне оцінювання)

36. Я відчуваю роздратування, коли одна людина не погоджується з тим, що усі інші в групі вважають правильним. (зворотне оцінювання)

37. Розглядаючи більшість конфліктних ситуацій, я зазвичай бачу, що праві можуть бути обидві сторони

38. Розмірковуючи про проблему, я враховую стільки різних думок щодо даного питання, скільки можливо.

39. Я віддаю перевагу спілкуванню з людьми, чії думки сильно відрізняються від моїх.

40. Я завжди бачу багато можливих рішень проблем, з якими я стикаюся.

41. Зазвичай я не розглядаю багато різних варіантів, перш ніж сформувати власну думку. (зворотне оцінювання)

Інтерпретація оцінювання

Рівень	Діапазон балів
Елементарний	41–92
Середній	93–143
Достатній	144–195
Високий	196–246

Когнітивний компонент

Низька потреба в когнітивній закритості (Low Need for Cognitive Closure)

1. Я вважаю, що наявність чітких правил і порядку на роботі є важливими для успіху. (зворотне оцінювання)

2. Я вважаю, що добре впорядковане життя зі звичайним графіком відповідає моєму темпераменту. (зворотне оцінювання)

3. Я ненавиджу змінювати свої плани в останню хвилину. (зворотне оцінювання)

4. Мій особистий простір зазвичай неорганізований.

5. Я вважаю, що впорядкованість і організованість є одними з найважливіших характеристик хорошого студента. (зворотне оцінювання)

6. Я думаю, що краще навчатися в середовищі, де немає чітко сформульованих цілей і вимог.

7. Я вважаю, що встановлення послідовного розпорядку дає більше задоволення від життя. (зворотне оцінювання)

8. Мені подобається мати чіткий і структурований спосіб життя. (зворотне оцінювання)

9. Мені подобається мати план для всього. (зворотне оцінювання)1

10. Мені не подобаються рутинні аспекти в роботі.

11. Мені подобається мати непередбачуваних друзів.

12. Мені подобається невизначеність потрапляння в нову ситуацію, не знаючи, що може статися.

13. Під час розваг я люблю відвідувати місця, де я був раніше, щоб знати, що очікувати. (зворотне оцінювання)

14. Я не проти змінювати свої плани в останній момент.

15. Я не люблю спілкуватись з людьми, які здатні на несподівані вчинки. (зворотне оцінювання)

16. Я віддаю перевагу спілкуванню з людьми, яких добре знаю, тому що розумію, чого від них очікувати. (зворотне оцінювання)

17. Я не люблю входити в ситуацію, не знаючи, чого я можу від неї очікувати. (зворотне оцінювання)

18. Я не люблю непередбачуваних ситуацій. (зворотне оцінювання)

Когнітивна гнучкість (Cognitive Flexibility)

19. Я не вважаю себе нерішучим. (зворотне оцінювання)

20. Коли я йду за покупками, мені не важко вирішити, що саме я хочу. (зворотне оцінювання)

21. Коли я стикаюся з проблемою, я зазвичай дуже швидко бачу найкраще рішення. (зворотне оцінювання)
22. Зазвичай я приймаю важливі рішення швидко і впевнено. (зворотне оцінювання)
23. Мені потрібен час, щоб прийняти важливі рішення, оскільки я бачу всі сторони ситуації.
24. Намагаючись вирішити проблему, я часто можу передбачити кілька довгострокових наслідків своїх дій.
25. Якщо мій підхід до проблеми не працює, я можу легко змінити свою тактику.
26. Я вважаю за краще продовжувати робити щось так, як це завжди працювало в минулому. (зворотне оцінювання)
27. Я знаю, як отримати інформацію від іншої людини, щоб виконати роботу.
28. Я вважаю, що для більшості завдань є правильний і неправильний спосіб виконання (зворотне оцінювання)
29. Я вмію добре співпрацювати з іншими, щоб допомогти їм знайти кращі способи досягнення своїх цілей.
30. Якщо вже є хороший спосіб вирішення проблеми, розглядати альтернативний є марною тратою часу. (зворотне оцінювання)
31. Я не обговорюю альтернативні рішення з іншими, якщо я вже маю своє. (зворотне оцінювання)
32. Якщо в одній організації вже є процес, який добре працює, то він має працювати добре в інших організаціях. (зворотне оцінювання)
33. Працюючи з людиною з іншої культури, важливо змінити свою поведінку якщо ви не досягаєте успіху.
34. Я маю різні способи роботи з різними людьми.
35. У людей є різні методи, які можуть бути однаково успішними у вирішенні проблеми.
36. Іноді вам доводиться порушувати правила, щоб зробити потрібні речі.

Інтерпретація оцінювання

Рівень	Діапазон балів
Елементарний	36 – 90
Середній	91–144
Достатній	145–180
Високий	181–216

Діяльнісно-поведінковий компонент

Самоефективність (Self-Efficacy)

1. Я впевнений(а), що зможу спілкуватися з людьми з різних культур.
2. Я не впевнений(а) у своїх здібностях мати справу з людьми, які мене оточують, якщо мене помістять в іншу культуру. (зворотне оцінювання)
3. Я впевнений(а), що зможу впоратися з усіма стресами, пов'язаними з адаптацією до нової для мене культури.
4. Для мене буде проблемою жити в культурі, яка кардинально відрізняється від моєї. (зворотне оцінювання)
5. Я впевнений(а), що зможу звикнути до незвичних умов життя в іншій культурі.
6. Я не впевнений(а) наскільки я зможу вплинути на представників іншої культури під час спілкування. (зворотне оцінювання)
7. Я сподіваюся, що я зможу добре порозумітися з людьми з інших культур.
8. Я впевнений у своїй здатності добре спілкуватися з людьми іншого етнічного та культурного походження.

9. Мені завжди вдається вирішити складні проблеми, якщо я достатньо докладно докладую зусиль
10. Мені легко йти до своєї мети і досягати своїх цілей.
11. Я впевнений(а), що зможу ефективно впоратися з несподіваними подіями.
12. Я можу вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
13. Я можу залишатися спокійним, коли стикаюся з труднощами, тому що я можу покласти на свої здібності впоратися з ними.
14. Коли я стикаюся з проблемою, я зазвичай можу знайти кілька рішень.
15. Якщо я в складній чи надзвичайній ситуації, мені важко придумати, що робити. (зворотне оцінювання)
16. Незалежно від того, з чим я стикаюся у житті, я зазвичай можу з цим впоратися.
- Готовність до взаємодії (Willingness to Engage)**
17. Я б із задоволенням познайомився з іншими культурами.
18. Мені хотілося б спілкуватися з людьми з інших культур.
19. Подорожувати в інші країни – це те, що мені подобалося б.
20. Я шукаю можливості поговорити з людьми іншого культурного або етнічного походження.
21. Якщо я працюю з іншими людьми, я намагаюся з ними добре познайомитися.
22. Робота є більш продуктивною, якщо я добре розумію людей, з якими працюю.
23. Я проводжу з іншими людьми лише стільки часу, скільки мені потрібно, щоб виконати роботу. (зворотне оцінювання)
24. Я стараюся добре знати своїх сусідів.
25. Я можу бути більш успішним у своїй роботі, якщо розумію, що важливо для інших людей.
26. Добре знати колег не є важливим для моєї роботи. (зворотне оцінювання)
27. Я зазвичай починаю розмови з незнайомими людьми, наприклад, з людьми в черзі біля каси в магазині або поруч зі мною в літаку.
28. Якщо я бачу когось із знайомих, я зазвичай зупиняюся і розмовляю з ними.
29. Якщо я бачу когось із знайомих, я іноді уникаю розмов з ними. (зворотне оцінювання)
30. Коли я йду до лікаря, мені комфортно розповісти всю потрібну інформацію.
31. Мені не подобається проводити презентації групі незнайомих людей. (зворотне оцінювання)
32. Якщо мені доводиться чекати в черзі, я часто заводжу розмову з кимось поруч.
33. Мені подобається спілкуватися на багатолюдних зустрічах друзів і знайомих.
34. Я намагаюся говорити якомога менше, якщо спілкуюся з поліцейськими. (зворотне оцінювання)
35. У невеликих групах незнайомих людей я, як правило, не висловлююся. (зворотне оцінювання)
36. Мені подобається робити презентації групі друзів.
37. У великих групах незнайомих людей я зазвичай залишаюся досить мовчазним. (зворотне оцінювання)

Інтерпретація оцінювання

Рівень	Діапазон балів
Елементарний	37– 92
Середній	93–148
Достатній	149–185
Високий	186–222

Саморегулятивний компонент

Емоційна саморегуляція (Emotional Self-Regulation)

1. Коли я хочу відчувати менше негативних емоцій (гніву, розчарування або смутку), я змінюю ставлення до ситуації.
2. Коли я хочу відчувати більше позитивних емоцій (радості чи задоволення), я змінюю ставлення до ситуації.
3. Мені важко позбутись думок, які заважають мені робити те, що мені потрібно робити. (зворотне оцінювання)
4. Я можу контролювати свої думки, щоб вони не відволікали мене від поточного завдання.
5. Коли я про щось хвилююся, я не можу зосередитися на поточних завданнях. (зворотне оцінювання)
6. Після перерви у мене немає проблем із відновленням концентрації на роботі
7. У мене часто є багато думок і почуттів, які заважають моїй здатності працювати цілеспрямовано. (зворотне оцінювання)
8. Коли я хочу відчувати більше позитивних емоцій (радості чи задоволення), я намагаюсь думати про хороше
9. Коли я хочу відчувати менше негативних емоцій (гніву, розчарування або смутку), я намагаюсь не думати про погане.
10. Коли я стикаюся зі стресовою ситуацією, я змушую себе думати про це таким чином, щоб допомогти собі залишатися спокійним.
11. Я контролюю свої емоції, змінюючи своє ставлення до ситуації, в якій я перебуваю.
12. Коли я відчуваю стрес, я можу заспокоїтися, думаючи про інші речі.

Самоконтроль (Self-Monitoring)

13. Мені важко повторювати поведінку інших людей. (зворотне оцінювання)
14. Моя поведінка зазвичай є вираженням моїх справжніх внутрішніх почуттів, поглядів і переконань. (зворотне оцінювання)
15. Під час зустрічей чи дискусій я не намагаюся робити чи говорити те, що сподобається іншим. (зворотне оцінювання)
16. Я можу відстоювати лише ідеї, у які справді вірю. (зворотне оцінювання)
17. Я можу робити експромти навіть на теми, про які майже не володію інформацією.
18. Коли я не впевнений(а), як діяти в соціальній ситуації, я спостерігаю за поведінкою інших .
19. Інколи іншим здається, що я переживаю глибші емоції, ніж насправді.
20. У різних ситуаціях і з різними людьми я часто поведжусь зовсім по різному
21. Я не вмію викликати в собі симпатію до інших людей. (зворотне оцінювання)
22. Навіть якщо мені не подобається, я часто вдаю, що добре проводжу час.
23. Я не завжди така людина, якою здаюся.
24. Я б не змінив(ла) свою думку або поведінку, щоб догодити комусь іншому або завоювати їх прихильність. (зворотне оцінювання)
25. Мені важко змінити свою поведінку відповідно до різних людей і різних ситуацій. (зворотне оцінювання)

26. Якщо потрібно, я можу будь-кому сказати неправду, або приховати правду.
27. Я можу виглядати дружнім до людей, коли вони мені справді не подобаються.
28. Коли я спілкуюся з людьми з інших культур або етнічного походження, я демонструю свою повагу до їхніх культурних норм.
29. Я змінюю свою вербальну поведінку (наприклад інтонацію, стиль мовлення), якщо цього вимагає міжкультурна взаємодія.
30. Я можу змінити свою невербальну поведінку, якщо маю справу з представниками інших культур або походження.

Інтерпретація оцінювання

Рівень	Діапазон балів
Елементарний	30–75
Середній	76–120
Достатній	121–150
Високий	151–180

ШКАЛА КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ (CQS)

В сучасних наукових дослідженнях простежується безпосередній концептуальний зв'язок між культурним інтелектом і крос-культурною компетентністю. Культурний інтелект розглядається як інтегральна здатність особистості ефективно функціонувати в умовах культурної різноманітності, що передбачає поєднання знань про інші культури, мотиваційної готовності до взаємодії та поведінкової гнучкості. У цьому контексті шкала культурного інтелекту виступає валідним інструментом операціоналізації відповідних компонентів крос-культурної компетентності.

Перевагою зазначеної шкали є її комплексний характер: вона охоплює когнітивний, метакогнітивний, мотиваційний і поведінковий виміри, що дозволяє здійснювати багатовимірну оцінку готовності особистості до міжкультурної взаємодії. Такий підхід є особливо значущим для майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин, професійна діяльність яких вимагає не лише теоретичних знань про культурні відмінності, а й здатності до їх ефективного практичного застосування в дипломатичному, політичному та економічному середовищі.

Шкала культурного інтелекту є стандартизованим і широко апробованим інструментом, що підтверджує її психометричну надійність і конструктивну валідність. Її активне використання в міжнародних емпіричних дослідженнях забезпечує можливість міжкультурних порівнянь та підвищує універсальність отриманих результатів. Водночас інструмент є придатним для застосування в освітньому середовищі, оскільки дозволяє здійснювати діагностику рівня сформованості відповідних компетентностей у студентів, визначати індивідуальні освітні потреби та коригувати зміст професійної підготовки.

Практична цінність шкали культурного інтелекту полягає також у можливості використання її результатів для вдосконалення навчальних програм, розроблення тренінгових модулів і оцінювання ефективності міжнародних стажувань та академічної мобільності. Вимірювання динаміки показників культурного інтелекту дозволяє відстежувати зміни у рівні готовності студентів до міжкультурної взаємодії та оцінювати результативність освітніх інтервенцій.

Отже, застосування шкали культурного інтелекту є теоретично вмотивованим і методично обґрунтованим підходом до оцінювання рівня крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин, оскільки забезпечує всебічність вимірювання, міжнародну валідність результатів та їх практичну значущість для вдосконалення професійної підготовки.

Прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь, яка найкраще описує ваші можливості. Оберіть відповідь, яка **НАЙКРАЩЕ** описує вас, **ЯКИМ ВИ Є НАСПРАВДІ**.

Використовуйте наступний формат відповідей: 1 2 3 4 5 6 7

Дуже сильно не погоджуюся - 1

Сильно не погоджуюся - 2

Не погоджуюсь - 3

Нейтрально - 4

Погоджуюсь - 5

Сильно погоджуюсь - 6

Дуже сильно погоджуюсь - 7

1. Я усвідомлю культурні знання, які використовую при взаємодії з людьми з різним культурним бекграундом.

2. Я коригую свої культурні знання під час взаємодії з людьми з незнайомої мені культури.

3. Я усвідомлю культурні знання, які застосовую у міжкультурних взаємодіях.

4. Я перевіряю точність своїх культурних знань, коли спілкуюсь з людьми з різних культур.
5. Я знаю правові та економічні системи інших культур.
6. Я знаю правила (наприклад, словниковий запас, граматику) інших мов.
7. Я знаю культурні цінності та релігійні вірування інших культур.
8. Я знаю шлюбні системи інших культур.
9. Я знаю мистецтво та ремесла інших культур.
10. Я знаю правила вираження невербальної поведінки в інших культурах.
11. Мені подобається взаємодіяти з людьми з різних культур.
12. Я впевнений/впевнена, що можу соціалізуватися з місцевими жителями у культурі, яка мені незнайома.
13. Я впевнений/впевнена, що можу впоратися зі стресом, пов'язаним із адаптацією до нової культури.
14. Мені подобається жити в культурах, які мені незнайомі.
15. Я впевнений/впевнена, що можу звикнути до умов покупок у різній культурі.
16. Я змінюю свою мовленнєву поведінку (наприклад, акцент, тон), коли цього потребує міжкультурна взаємодія.
17. Я використовую паузи та мовчання відповідно до вимог різних міжкультурних ситуацій.
18. Я змінюю швидкість мовлення, коли цього вимагає міжкультурна ситуація.
19. Я змінюю свою невербальну поведінку, коли цього потребує міжкультурна ситуація.
20. Я змінюю свої вирази обличчя, коли цього вимагає міжкультурна взаємодія.

Для оцінювання потрібно обчислити середнє значення відповідей.

Інтерпретація оцінювання метакогнітивної стратегії (CQ Strategy), саморегулятивного компоненту: середнє значення відповідей на питання 1–4

Рівень		Діапазон балів
Елементарний		4-10
Середній		11-16
Достатній		17-22
Високий		23-28

Підсумкова оцінка когнітивних знань (CQ Knowledge), когнітивно-пізнавального елемента: середнє значення відповідей на питання 5–10.

Рівень		Діапазон балів
Елементарний		6-15
Середній		16-24
Достатній		25-32
Високий		33-42

Підсумкова оцінка мотивації (CQ Drive), емоційно-ціннісний компонент: середнє значення відповідей на питання 11–15.

Рівень		Діапазон балів
Елементарний		5-13
Середній		14-20
Достатній		21-27
Високий		28-35

Підсумкова оцінка поведінки (CQ Action), діяльнісно-поведінковий компонент: середнє значення відповідей на питання 16–20.

Рівень		Діапазон балів
Елементарний		5-13
Середній		14-20
Достатній		21-27
Високий		28-35

Загальний показник культурного інтелекту: середнє значення всіх підсумкових оцінок .

Рівень		Діапазон балів
Елементарний		20-35
Середній		36-70
Достатній		71-105
Високий		106-140

ДОДАТОК К.3

**КОМПЛЕКСНИЙ ТЕСТ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ
СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ЗАВДАНЬ
CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH**

На основі зразків екзаменаційних матеріалів міжнародних іспитів Cambridge Assessment English PET (Preliminary English Test) та FCE (Cambridge English First for Schools) автором було розроблено комплексний тест для оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. Тест спрямований на перевірку знань і вмінь з граматики, лексики, читання та письма, а також здатності студентів використовувати англійську мову в ситуаціях професійного та академічного спілкування. Загальна тривалість тестування становила 50 хвилин. Структура тесту включала чотири взаємопов'язані частини.

Частина 1. Граматика та лексика (15 хвилин)

Перша частина тесту була спрямована на перевірку рівня володіння граматичними структурами та лексичними одиницями англійської мови. Формат завдань передбачав multiple-choice cloze, тобто заповнення пропусків у тексті шляхом вибору однієї правильної відповіді з чотирьох запропонованих варіантів.

Студентам пропонувався зв'язний текст професійного або загальноакадемічного змісту, у якому були пропущені окремі слова чи граматичні конструкції. Завдання вимагали визначення правильної граматичної форми, вибору відповідного прийменника, фразового дієслова, сталого словосполучення або лексичної одиниці відповідно до контексту.

Основною метою цієї частини було оцінювання:

- рівня засвоєння граматичних правил;
- точності використання часових форм дієслова;
- володіння лексичною сполучуваністю;
- уміння розуміти контекст і логіку тексту;
- здатності використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації.

Завдання цієї частини також перевіряли навички швидкого аналізу мовного матеріалу та прийняття рішень в умовах обмеженого часу.

Частина 2. Використання англійської мови (15 хвилин)

Друга частина тесту передбачала завдання формату open cloze, заповнення пропусків у тексті одним словом без варіантів відповіді.

Студентам необхідно було самостійно визначити слово, яке граматично й логічно відповідало змісту речення та загальному контексту тексту. Пропуски могли стосуватися службових частин мови, сполучників, прийменників, займенників, допоміжних дієслів або інших граматичних елементів.

Ця частина тесту була спрямована на перевірку:

- глибини розуміння структури англійської мови;
- уміння аналізувати контекст;
- навичок граматичного прогнозування;
- знання синтаксичних зв'язків між компонентами речення;
- здатності самостійно продукувати мовні одиниці без підказок.

На відміну від тестових завдань із вибором відповіді, open cloze вимагав більш високого рівня мовної компетентності, оскільки студенти повинні були не лише впізнати правильний варіант, а й самостійно його сформулювати.

Частина 3. Читання (10 хвилин)

Третя частина тесту була спрямована на перевірку навичок читання та розуміння тексту англійською мовою. Студентам пропонувався текст професійного або суспільно-комунікативного спрямування, після якого необхідно було виконати завдання на вибір правильної відповіді.

Запитання охоплювали:

- визначення основної ідеї тексту;
- пошук конкретної інформації;
- розуміння деталей;
- інтерпретацію авторської позиції;
- встановлення логічних зв'язків між частинами тексту.

Тематика текстів добиралася відповідно до професійної підготовки студентів спеціальності «Міжнародні відносини» та могла включати питання міжнародної співпраці, дипломатії, міжкультурної комунікації, глобалізації, діяльності міжнародних організацій або командної роботи в міжнародному середовищі.

Основною метою цієї частини було оцінювання здатності студентів працювати з автентичними англомовними матеріалами, аналізувати інформацію та розуміти зміст тексту на різних рівнях, від загального до детального.

Частина 4. Письмо (10 хвилин)

Четверта частина тесту передбачала виконання письмового завдання продуктивного характеру. Студентам пропонувалося написати коротке есе обсягом 100–120 слів або відповідь на електронний лист.

Тематика письмових завдань була максимально наближена до реальних ситуацій професійного спілкування. Зокрема, студентам могли бути запропоновані такі теми:

- «Describe the structure of a company»;
- «The role of teamwork in international projects»;
- «Advantages of intercultural communication»;
- «Working in an international environment».

Під час оцінювання письмових робіт враховувалися:

- відповідність змісту поставленому завданню;
- логічність і структурованість висловлювання;
- правильність використання граматики та лексики;
- зв'язність тексту;
- здатність аргументувати власну думку;
- дотримання норм письмового англомовного мовлення.

Ця частина тесту дозволяла оцінити рівень сформованості продуктивних мовленнєвих умінь студентів, їхню здатність письмово висловлювати думки англійською мовою та використовувати професійно орієнтовану лексику в контексті міжкультурної комунікації.

ДОДАТОК К.4

ТЕСТОВІ ПИТАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ ПРО АНГЛОМОВНІ КРАЇНИ У СФЕРІ ПОЛІТИКИ, ЕКОНОМІКИ, ПРАВА ТА КУЛЬТУРИ (НА ПОЧАТКУ ЕКСПЕРИМЕНТУ)

З метою визначення початкового рівня країнознавчої та міжкультурної обізнаності студентів було розроблено тестові завдання, спрямовані на перевірку знань про англomовні країни у сфері політики, економіки, права та культури. Тестування проводилося на початковому етапі педагогічного експерименту та мало діагностичний характер.

Основною метою тесту було:

- визначення рівня знань студентів про політичні системи англomовних країн;
- виявлення обізнаності щодо економічних особливостей держав;
- перевірка знань про правові системи та державні інституції;
- оцінювання рівня культурної компетентності;
- встановлення готовності студентів до міжкультурної комунікації в професійному середовищі;
- визначення початкового рівня крос-культурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Тест складався з 30 завдань формату multiple choice, у яких студентам необхідно було обрати одну правильну відповідь із чотирьох запропонованих варіантів. Завдання охоплювали базові відомості про політичну систему, економіку, правові інститути та культурні особливості таких англomовних країн, як United Kingdom, United States, Canada, Australia та New Zealand.

Характеристика тестових блоків

Тематичний блок	Мета	Зміст завдань	Приклади завдань
Політична система	Перевірити знання державного устрою англomовних країн	Форми правління, політичні інституції, виборчі системи, функції парламенту та уряду	столиці країн, глава держави, парламентська система, Конгрес США
Економіка	Визначити рівень обізнаності щодо економічних особливостей країн	Валюта, фінансові центри, міжнародні економічні організації, основні галузі економіки	Wall Street, USMCA, економіка Великої Британії, видобувна промисловість Австралії
Право	Перевірити знання основ правових систем	Судова система, конституційні документи, common law, права громадян	Supreme Court, habeas corpus, Bill of Rights
Культура та суспільство	Оцінити рівень культурної обізнаності	Національні традиції, свята, культурні особливості, корінні народи	Maori culture, Thanksgiving, офіційні мови

Особливості організації тестування

Компонент	Характеристика
Тип тесту	Діагностичний
Формат	Multiple choice

Компонент	Характеристика
Кількість завдань	30
Кількість варіантів відповіді	4
Тривалість	20–25 хвилин
Форма проведення	Індивідуальна
Рівень складності	B1–B2
Критерії оцінювання	1 бал за правильну відповідь

Під час виконання тесту студенти повинні були продемонструвати не лише знання фактологічної інформації, але й уміння орієнтуватися у політичних, правових та економічних реаліях англomовних країн, що є важливим складником професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Міжнародні відносини».

Отримані результати використовувалися для визначення початкового рівня сформованості країнознавчої компетентності студентів та подальшого порівняння з результатами підсумкового тестування після завершення експериментального навчання.

Тестові питання для перевірки знань про англomовні країни у сфері політики, економіки, права та культури (в кінці експерименту)

Після завершення формувального етапу педагогічного експерименту було проведено підсумкове тестування, метою якого стало визначення рівня сформованості країнознавчої, соціокультурної та крос-культурної компетентності студентів після впровадження спеціально розроблених педагогічних умов.

На відміну від початкового тестування, підсумковий тест містив завдання підвищеного рівня складності та був орієнтований не лише на перевірку фактологічних знань, а й на оцінювання здатності студентів аналізувати політичні, економічні та правові процеси в англomовних країнах.

Основними цілями підсумкового тестування були:

- оцінювання рівня засвоєння країнознавчих знань;
- перевірка розвитку аналітичного мислення студентів;
- визначення здатності інтерпретувати суспільно-політичні та економічні явища;
- перевірка знань про сучасні міжнародні процеси;
- оцінювання рівня міжкультурної компетентності;
- встановлення ефективності впроваджених педагогічних умов.

Тест складався з 30 завдань формату multiple choice та охоплював складніші аспекти функціонування політичних систем, економічних моделей, судових інституцій та культурних процесів англomовних країн.

Характеристика тестових блоків

Тематичний блок	Мета	Зміст завдань	Приклади
Політика та міжнародні відносини	Перевірити розуміння політичних процесів та міжнародної взаємодії	Electoral College, Westminster system, Commonwealth, Five Eyes	Brexit, Good Friday Agreement
Економіка	Оцінити знання сучасних економічних процесів	Monetary policy, stock exchanges, GDP, trade agreements	Federal Reserve, USMCA, London Stock Exchange
Право	Визначити рівень розуміння правових концепцій	Judicial review, double jeopardy, habeas corpus, Miranda warning	Supreme Court cases, common law

Культура та суспільство	Перевірити рівень соціокультурної компетентності	Література, традиції, свята, культурні особливості	Thanksgiving, Maori culture, British traditions
-------------------------	--	--	---

Організація підсумкового тестування

Компонент	Характеристика
Тип тесту	Підсумковий
Формат	Multiple choice
Кількість завдань	30
Кількість варіантів відповіді	4
Тривалість	25–30 хвилин
Рівень складності	B2–C1
Тип мислення	Репродуктивний та аналітичний
Критерії оцінювання	1 бал за правильну відповідь

Підсумковий тест був спрямований на комплексне оцінювання знань студентів про політичні системи, економічні механізми, правові інституції та культурні особливості англomовних країн, а також на визначення рівня готовності студентів до професійної міжкультурної взаємодії у сфері міжнародних відносин.

Результати тестування дозволили встановити динаміку розвитку країнознавчої та крос-культурної компетентності студентів, порівняти показники контрольної та експериментальної груп і оцінити ефективність запропонованої методики навчання.

Тестові питання для перевірки знань про англomовні країни у сфері політики, економіки, права та культури (на початку експерименту).

1. What is the capital of Canada? a) Toronto b) Ottawa c) Vancouver d) Montreal	16. Which country is famous for Silicon Valley, a global center for technology and innovation? a) Canada b) United Kingdom c) United States d) Australia
2. Who is the head of state in the United Kingdom? a) Prime Minister b) King/Queen c) President d) Chancellor	17. What is the currency of Australia? a) Dollar b) Peso c) Pound d) Euro
3. What is the main political party in the United States? a) Labour Party b) Democratic Party c) Republican Party d) Both b and c	18. Which English-speaking country is known for its strong dairy and agriculture industry? a) Ireland b) New Zealand c) South Africa d) Canada
4. In which country is the Parliament called the “House of Commons” and the “House of Lords”? a) Australia b) Canada c) United Kingdom d) Ireland	19. The New York Stock Exchange (NYSE) is located on which famous street? a) Wall Street b) Broadway c) Madison Avenue d) Sunset Boulevard
5. Which country has a Prime Minister and a Governor-General? a) Canada b) United States c) New Zealand d) Both a and c	20. Which country has the largest economy among English-speaking nations? a) Canada b) Australia c) United States d) United Kingdom
6. What is the name of the legislative body in the United States? a) Congress b) Parliament c) Senate d) House of Representatives	21. What is the highest court in the United States? a) Supreme Court b) Federal Court c) Court of Appeals d) District Court
7. Which country has a federal system of government? a) United Kingdom b) United States c) Australia d) Both b and c	22. What type of legal system does the United Kingdom use? a) Civil Law b) Common Law c) Islamic Law d) Customary Law

8. Who is responsible for enforcing laws in the United Kingdom? a) Parliament b) Prime Minister c) The police and the judiciary d) The King/Queen	23. In which English-speaking country is the “Bill of Rights” an important legal document? a) United Kingdom b) United States c) Canada d) Australia
9. What is the name of the constitution of the United States? a) The Magna Carta b) The Bill of Rights c) The U.S. Constitution d) The Declaration of Independence	24. What is the role of a jury in a trial? a) To make laws b) To decide guilt or innocence c) To enforce laws d) To represent the government
10. How often is the U.S. President elected? a) Every 4 years b) Every 5 years c) Every 6 years d) Every 3 years	25. Which country has a legal system influenced by both French and English law? a) United States b) Canada c) Ireland d) Australia
11. What is the currency of the United Kingdom? a) Euro b) Dollar c) Pound Sterling d) Franc	26. In the U.S., how many justices serve on the Supreme Court? a) 7 b) 9 c) 10 d) 12
12. The United States is part of which economic organization? a) European Union b) NAFTA (now USMCA) c) ASEAN d) OPEC	27. What is the official legal document that gives the government power in Canada? a) The Constitution Act b) The Magna Carta c) The U.S. Constitution d) The Treaty of Waitangi
13. What is the main export of Australia? a) Oil b) Coal and minerals c) Cars d) Electronics	28. What is “habeas corpus”? a) A type of tax b) A principle that protects people from unlawful detention c) A law about property ownership d) A voting system
14. Which city is the financial center of the United States? a) Washington, D.C. b) Los Angeles c) New York City d) Chicago	29. Which of these countries allows the death penalty? a) Canada b) United Kingdom c) United States d) New Zealand
15. What is the biggest sector in the UK economy? a) Manufacturing b) Agriculture c) Services d) Mining	30. Which country has a legal tradition that includes indigenous Maori law? a) Australia b) Canada c) New Zealand d) South Africa

Answers:

1. b) Ottawa; 2. b) King/Queen; 3. d) Both b and c (Democratic and Republican Party); 4. c) United Kingdom; 5. d) Both a and c (Canada and New Zealand); 6. a) Congress; 7. d) Both b and c (United States and Australia); 8. c) The police and the judiciary; 9. c) The U.S. Constitution; 10. a) Every 4 years; 11. c) Pound Sterling; 12. b) NAFTA (now USMCA); 13. b) Coal and minerals; 14. c) New York City; 15. c) Services; 16. c) United States; 17. a) Dollar; 18. b) New Zealand; 19. a) Wall Street; 20. c) United States; 21. a) Supreme Court; 22. b) Common Law; 23. b) United States; 24. b) To decide guilt or innocence; 25. b) Canada; 26. b) 9; 27. a) The Constitution Act; 28. b) A principle that protects people from unlawful detention; 29. c) United States; 30. c) New Zealand.

Тестові питання для перевірки знань про англomовні країни у сфері політики, економіки, права та культури (в кінці експерименту).

1. Which of the following is NOT a power of the U.S. President? A) Vetoing legislation B) Declaring war C) Granting pardons D) Appointing Supreme Court justices	16. Which country has the highest GDP per capita among English-speaking nations? A) The United Kingdom B) The United States C) Canada D) Australia
2. In the UK, what is the role of the Shadow Cabinet? A) To act as a secondary government in case of emergency B) To oversee the monarchy’s decisions C)	17. NAFTA was replaced by which trade agreement? A) CPTPP B) USMCA C) MERCOSUR D) ASEAN

To scrutinize and challenge the government's policies D) To manage the House of Lords	
3. The Australian government operates under which type of political system? A) Absolute monarchy B) Federal parliamentary democracy C) Presidential democracy D) Unitary republic	18. What is the primary reason for Brexit? A) Economic decline in the UK B) Disagreements over immigration and sovereignty C) Financial crisis in the European Union D) Military conflicts in Europe
4. What is the main function of the Canadian Governor General? A) To serve as head of government B) To represent the British monarch in Canada C) To make foreign policy decisions D) To lead the Canadian military	19. The New York Stock Exchange (NYSE) is located on: A) Fifth Avenue B) Broadway C) Wall Street D) Madison Avenue
5. Which U.S. Supreme Court case established the principle of judicial review? A) Roe v. Wade B) Marbury v. Madison C) Brown v. Board of Education D) Miranda v. Arizona	20. The concept of "Trickle-down economics" is associated with which U.S. president? A) Franklin D. Roosevelt B) Ronald Reagan C) Barack Obama D) Joe Biden
6. The Good Friday Agreement was signed to address conflicts in: A) Scotland B) Northern Ireland C) Wales D) Gibraltar	21. In the UK, common law is based on: A) Religious texts B) Precedents and judicial decisions C) Statutory law alone D) European Union regulations
7. Which country is NOT part of the Five Eyes intelligence alliance? A) The United Kingdom B) The United States C) New Zealand D) Ireland	22. What is double jeopardy in U.S. law? A) Being tried twice for the same crime B) Serving two sentences at once C) Receiving two charges in one trial D) A legal loophole in corporate law
8. What is the significance of the Westminster system? A) It describes the UK's economic model B) It refers to a common parliamentary system in many English-speaking nations C) It is the term for the British royal family's governance D) It is a judicial system used in the Commonwealth	23. Habeas corpus protects individuals from: A) Excessive taxation B) Unlawful detention C) Capital punishment D) Censorship
9. The U.S. Electoral College is used to: A) Elect the Senate B) Elect the President and Vice President C) Confirm Supreme Court justices D) Appoint state governors	24. The Miranda warning is required when: A) A law is passed in Congress B) A person is arrested by law enforcement C) A court case begins D) A suspect is released from custody
10. The Commonwealth of Nations primarily consists of: A) Former French colonies B) Countries with English as an official language C) Nations with economic agreements with the UK D) Former territories of the British Empire	25. The Supreme Court of Canada is the country's: A) Executive branch B) Highest court of appeal C) Legislative body D) Constitutional drafting committee
11. The London Stock Exchange (LSE) is one of the world's largest financial markets. In which city is it based? A) New York B) London C) Sydney D) Toronto	26. What is the most widely spoken native language in Canada? A) French B) English C) Inuktitut D) Gaelic
12. What is the largest sector of the U.S. economy? A) Agriculture B) Manufacturing C) Services D) Mining	27. Which novel is written by an Australian author? A) Pride and

	Prejudice B) To Kill a Mockingbird C) The Thorn Birds D) Great Expectations
13. Which English-speaking country is known for its significant reliance on mining and natural resources? A) Canada B) Ireland C) New Zealand D) Singapore	28. Which U.S. holiday is celebrated on the fourth Thursday of November? A) Independence Day B) Memorial Day C) Thanksgiving D) Labor Day
14. The Reserve Bank of Australia is responsible for: A) Setting tax rates B) Regulating trade policies C) Controlling inflation and monetary policy D) Overseeing corporate law enforcement	29. The Maori are an indigenous people primarily from: A) Canada B) Australia C) New Zealand D) The United States
15. The U.S. Federal Reserve influences the economy by: A) Printing money directly for the government B) Setting interest rates and regulating banking policies C) Passing tax laws D) Managing the federal budget	30. The legal drinking age in the UK is: A) 16 B) 18 C) 19 D) 21

Answers:

1. B) Declaring war; 2. C) To scrutinize and challenge the government's policies; 3. B) Federal parliamentary democracy; 4. B) To represent the British monarch in Canada; 5. B) Marbury v. Madison; 6. B) Northern Ireland; 7. D) Ireland; 8. B) It refers to a common parliamentary system in many English-speaking nations; 9. B) Elect the President and Vice President; 10. D) Former territories of the British Empire; 11. B) London; 12. C) Services; 13. A) Canada; 14. C) Controlling inflation and monetary policy; 15. B) Setting interest rates and regulating banking policies; 16. B) The United States; 17. B) USMCA; 18. B) Disagreements over immigration and sovereignty; 19. C) Wall Street; 20. B) Ronald Reagan; 21. B) Precedents and judicial decisions; 22. A) Being tried twice for the same crime; 23. B) Unlawful detention; 24. C) A person is arrested by law enforcement; 25. B) Highest court of appeal; 26. B) English; 27. C) The Thorn Birds; 28. C) Thanksgiving; 29. C) New Zealand; 30. B) 18.

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ
ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

***Статті в наукових фахових виданнях України, що входять до
міжнародних наукометричних баз***

1. Turitsyna O. Business correspondence: main rules and the specifics of translation. *Міжнародний філологічний часопис*. 2021. № 25(4). С. 45–49. <https://doi.org/10.31548/philolog2021.04.008>
2. Turitsyna O. The issue of politically correct language in mass and social media. *Міжнародний філологічний часопис*. 2022. № 26 (4, part 2). С. 65–72. [https://doi.org/10.31548/philolog13\(4_2\).2022.007](https://doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.007)
3. Яшник С. В., Туріцина О. М. Розвиток понятійно-категоріального апарату крос-культурної компетентності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2023. № 14(2). С. 156–162. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(2\).2023.156-162](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(2).2023.156-162)
4. Яшник С. В., Туріцина О. М. Структура крос-культурної компетентності і рівні її сформованості. *Міжнародний філологічний часопис*. 2023. № 14. С. 111–121. [https://doi.org/10.31548/philolog14\(1\).2023.011](https://doi.org/10.31548/philolog14(1).2023.011)
5. Turitsyna O. Terminological differentiation of the concepts «intercultural», «polycultural», «multicultural», and «cross-cultural» in the context of forming cross-cultural competence. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2026. Vol. 14, No. 1. P. 40–51. <https://doi.org/10.31548/hspedagog/1.2026.40>

Статті в зарубіжних наукових виданнях

6. Borshchovetska V., Molotkina Y., Vitomska N., Serhiienko I., Turitsyna O. Overcoming vocabulary-related anxieties in students when communicating in the media internationally. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 431–447. DOI: 10.12973/ijem.8.3.431.

7. Туріцина О. Полікультурна освіта в сучасному освітньому просторі. *Modern processes of economy adaptation in crisis conditions : proceedings*. Opole Academy of Applied Sciences, Academy of Management and Administration in Opole. 2023. P. 35–44. URL: https://old.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/Monograf_Opole_2023.pdf

Тези доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях

8. Туріцина О. М. Power words in the discourse of economic recovery. *Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023*. С. 112–115.

9. Туріцина О. М. Важливість полікультурного підходу в сучасному освітньому просторі. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 15 лют. 2024 р. С. 84–88*.

10. Туріцина О. М. Психологічні бар'єри під час професійної крос-культурної комунікації, причини та подолання. *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 23 лют. 2024 р. С. 57–61*.

11. Туріцина О. М. Специфіка перекладу міжнародних договорів з англійської на українську мову. *Modern research in world science : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 7–9 серп. 2022 р. Р. 219–223*.

12. Туріцина О. М. Стратегії перекладу юридичної лексики в текстах міжнародних договорів. *Світ мов і мови світу : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 141–145*.

13. Туріцина О. М., Білик А. Мовні особливості англійських юридичних текстів та застосування перекладацьких трансформацій при відтворенні українською мовою міжнародних договорів. *Actual problems of practice and science and methods of their solution : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Мілан, 2 лют. 2022 р. Р. 96–101*.

14. Туріцина О. М., Воробйова Я. Вплив реклами на суспільство. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 13 жовт. 2021 р. С. 203–207.
15. Туріцина О. М., Воробйова Я. Проблема перекладу англомовних прислів'їв та приказок. *Modern research in world science* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 29–31 жовт. 2022 р. Р. 174–178.
16. Туріцина О. М., Воробйова Я. Цінність і вплив філософських ідей Григорія Сковороди. *Духовний код української ідентичності у вимірі міжкультурної комунікації* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 10–11 листоп. 2022 р. С. 52–56.
17. Туріцина О. М. Managing a multicultural team. *Економіка, менеджмент та соціальні науки (глобальний сценарій)* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2 жовт. 2024 р. С. 31–35.
18. Туріцина О. М. Ділові ігри як вид квазіпрофесійної діяльності для формування крос-культурної компетентності студентів. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 17 жовт. 2024 р. С. 118–123.
19. Туріцина О. М. Культурний інтелект як основний елемент розвитку крос-культурної компетентності студентів. *Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. Берлін, 14–16 жовт. 2024 р. Р. 64–69.
20. Туріцина О. М. Метод кейсів як інноваційна інтерактивна технологія розвитку крос-культурної компетентності. *Глобалізація та розвиток інноваційних систем: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 14–15 берез. 2024 р. С. 91–96.
21. Туріцина О. М. Подолання психологічних бар'єрів студентами спеціальності «міжнародні відносини» під час крос-культурної комунікації. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 26–27 жовт. 2023 р. С. 147–152.

22. Туріцина О. М. Тренінгові технології у формуванні крос-культурної компетентності студентів. *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 4–5 жовт. 2024 р. С. 73–78.

23. Туріцина О. М., Головій К. В., Войленко А. А. Англійська мова у соціокультурній сфері та міжкультурній комунікації. *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 трав. 2022 р. С. 39–43.

24. Туріцина О. М., Матвієнко О. І. Різниця між поняттями «компетентність» та «компетенція». *Світ мов і мови світу* : матеріали V міжнар. наук.-практ. студент. конф. Київ, 26 трав. 2022 р. С. 44–48.

25. Туріцина Олена. Трансформації в крос-культурній комунікації в європейських мас-медіа. *Сучасні соціокультурні трансформації: медіа, мова, комунікація* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 3 квіт. 2025 р. С. 101–106.

26. Туріцина Олена. Developing students' environmental awareness in foreign language classes at agricultural higher education institutions. *Інноваційні матеріали та технології: біотехнологія, прикладна хімія, екологія* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р. С. 173–175.

27. Туріцина Олена. Learning a foreign language as a component of training students in agrobiological specialties. *Інноваційні матеріали та технології: біотехнологія, прикладна хімія, екологія* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 30–31 жовт. 2025 р. С. 171.

28. Туріцина Олена. Мультимедійний дизайн як засіб підвищення ефективності викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Мультимедійний дизайн і анімація: проблеми та розвиток* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2 груд. 2025 р. С. 85–87.

29. Turitsina O. Types of approaches to the formation of cross-cultural competence of bachelors and their application. *Current problems in the development*

of science and education : матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф. Сарагоса, 17–19 листоп. 2025 р. С. 52–54.

Тези доповідей на всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах

30. Туріцина О. М., Микитчин Н. Охорона авторських прав. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 63–65.

31. Туріцина О. М., Супруненко Д. Дистанційна освіта у вищій школі. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 273–275.

32. Туріцина О. М., Ходченко А., Медведєв М. Проблеми підготовки фахівців. *Орликіана 2021: проблеми та перспективи сучасної освіти* : матеріали наук.-практ. симп. Миколаїв, 13 жовт. 2021 р. С. 275–276.

33. Туріцина О. М. Професійно-важливі характеристики майбутніх фахівців з міжнародних відносин в умовах сьогодення. *Майбутнє психології в умовах сучасної України* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 23 трав. 2024 р. С. 118–123.

34. Туріцина Олена. Інноваційні технології в сучасній освіті як методи формування професійної і крос-культурної компетентності. *Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти* : матеріали VIII всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 28 берез. 2025 р. С. 91–96.


35. Туріцина Олена. Як перетворити урок на діалог: техніки коучингових питань у роботі педагога. *Ідеї та досвід використання перевірених часом методик та сучасних інструментів* : матеріали всеукр. онлайн-конф. Київ, 12 жовт. 2025 р. С. 45–47.

36. Туріцина Олена. Компетентнісний підхід до формування навичок крос-культурної комунікації у здобувачів вищої освіти. *Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика* : матеріали II всеукр. наук.-метод. семінару (пам'яті М. С. Вашуленка). Глухів, 13 листоп. 2025 р. С. С. 58–60.

ДОДАТОК М

ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-педагогічної
роботи та цифрової трансформації
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор педагогічних наук, професор


Олена ГЛАЗУНОВА
« _____ » 2026 р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
та інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
доктор економічних і соціальних наук,
професор


Оксана ТОНХА
« _____ » 2026 р.

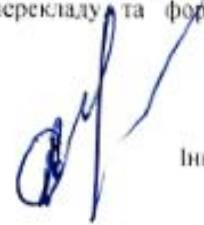


А К Т

про впровадження/використання результатів
дисертації на здобуття ступеня доктора філософії
у навчальний процес

Цим актом стверджується, що результати дисертації на тему: Цим актом стверджується, що результати дисертації на тему: «Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин» яку представлено на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки впроваджено у навчальну програму під час викладання дисципліни(и) «Практичний курс галузевого перекладу» на кафедрі міжнародних відносин і суспільних наук у процесі підготовки фахівців ОПР «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», за напрямом 29 «Міжнародні відносини» зі спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» у Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Результати дослідження впроваджено у вигляді комплексу навчально-методичних матеріалів, зокрема робочої програми та силябусу дисципліни «Практичний курс галузевого перекладу» для спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», дидактичних матеріалів до практичних занять і самостійної роботи студентів, комплексу імітаційних і ситуаційних ігор, тренінгових програм, кейсів та крос-культурно орієнтованих вправ, спрямованих на розвиток навичок професійного перекладу та формування крос-культурної компетентності.

Декан гуманітарно-педагогічного факультету
кандидат філософських наук, доцент



Інна САВИЦЬКА

Завідувач кафедри
міжнародних відносин і суспільних наук
кандидат історичних наук, доцент



Вікторія ХВІСТ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

вул. 68 Десвятників, буд. 10, м. Миколаїв, 54003, Україна
Tel/fax: +38 (0512) 500-333, 500-069 E-mail: rector@chnu.edu.ua https://chnu.edu.ua

19.05.2025 № 03/286-08

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Туріциної Олени Миколаївни
на тему: «Формування крос-культурної компетентності бакалаврів з
міжнародних відносин»

Формування крос-культурної компетентності є складовою якісної підготовки сучасного фахівця з міжнародних відносин, особливо в умовах зростання глобалізаційних процесів, міждержавної взаємодії та культурного різноманіття. Для Чорноморського національного університету імені Петра Могили, який активно реалізує освітні програми за спеціальністю 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», це питання є стратегічно важливим. У межах підготовки здобувачів вищої освіти факультету політичних наук особлива увага приділяється розвитку мовної, комунікативної та міжкультурної компетентності як ключових складників професійної діяльності майбутніх дипломатів, аналітиків, міжнародників.

У цьому контексті результати дисертаційного дослідження аспірантки Туріциної Олени Миколаївни впродовж 2023–2024 років були впроваджені в освітній процес факультету політичних наук. Зокрема, практичне застосування отримали авторські напрацювання щодо модернізації викладання іноземної мови з урахуванням крос-культурної специфіки. Було запропоновано практикум для самоїї роботи студентів із дисципліни «Іноземна мова. Міжкультурна комунікація» та методичні рекомендації до спецкурсу, що містить теми міжкультурної взаємодії. Значне місце в освітньому процесі посіли інтерактивні форми роботи: рольові та ситуаційні ігри, кейс-методи, аналіз міжкультурних інцидентів, що дало змогу моделювати професійні ситуації у сфері міжнародного спілкування.

Упровадження результатів дослідження О.М. Туріциної сприяло підвищенню рівня професійної підготовки здобувачів, активізувало їхню самостійну навчальну діяльність, удосконалило комунікативну культуру та забезпечило розвиток навичок успішної міжкультурної взаємодії. З огляду на зазначене, підтверджується практична значущість і ефективність реалізації авторських напрацювань, представлених у дисертаційному дослідженні та апробаційних матеріалах.

Проректор з наукової роботи
ЧНУ імені Петра Могили
доктор технічних наук, професор



Роман ДИЖОС



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені В.Н. КАРАЗИНА
 НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ «КАРАЗИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ
 МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ТА ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ»
 майдан Свободи, 4, м. Харків, 61022, тел. +38 057 341-27-12
 E-mail: univer@karazin.ua, сайт: <https://karazin.ua/>, код згідно з ЄДРПОУ 02071205
 E-mail: irtb@karazin.ua, сайт: <http://international-relations-tourism.karazin.ua>

№ 4001-33/1 від 29.05.2025 р.

ДОВІДКА
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Туріщиної Олени Миколаївни
 з теми: «Формування крос-культурної компетентності
 бакалаврів з міжнародних відносин»

Протягом 2023–2025 років результати наукових досліджень і здобуті наукові знахідки було впроваджено в освітній процес Навчально-наукового інституту «Каразинський інститут міжнародних відносин та туристичного бізнесу» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна для підготовки бакалаврів зі спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Апробація результатів відбулася через розробку та впровадження практичних матеріалів і навчальних ресурсів, зокрема: практикуму до самоїїї роботи студентів; методичних рекомендацій для самоїїїї роботи студентів; кейс-технологій; тренінгів; пропозицій щодо інтеграції тем спрямованих на формування крос-культурної компетентності в робочі програми, які забезпечують крос-культурну складову спеціальності 291.

Застосування отриманих результатів дослідження позитивно вплинуло на освітній процес підготовки бакалаврів із міжнародних відносин (спеціальність 291) шляхом: посилення готовності студентів до професійних викликів завдяки інтеграції крос-культурної компетентності у навчальні програми; розвитку практичних навичок міжкультурної комунікації; підвищення рівня підготовки в галузі професійного перекладу та ведення дипломатичних переговорів; покращення самоїїїї роботи студентів за рахунок використання методичних рекомендацій і сучасних тренінгових методик; формування професійної комунікативної культури майбутніх фахівців із міжнародних відносин.

Дослідження підтвердило позитивну динаміку підвищення рівня крос-культурної компетентності серед бакалаврів із міжнародних відносин, що засвідчує значущість матеріалів дисертаційного дослідження О. М. Туріщиної для освітнього процесу закладів вищої освіти, а також для ефективного формування зазначеної компетентності.

В.о. директора навчально-наукового
 інституту «Каразинський інститут
 міжнародних відносин та
 туристичного бізнесу»



Тетяна МІРОШНИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені В.Н. КАРАЗИНА
 НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ «КАРАЗИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ
 МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ТА ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ»
 майдан Свободи, 4, м. Харків, 61022, тел. +38 057 341-27-12
 E-mail: univer@karazin.ua, сайт: <https://karazin.ua/>, код згідно з ЄДРПОУ 02071205
 E-mail: irtb@karazin.ua, сайм: <http://international-relations-tourism.karazin.ua>

№ 4001-33/1 від 29.05.2025 р.

ДОВІДКА
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Туріциної Олени Миколаївни
 з теми: «Формування крос-культурної компетентності
 бакалаврів з міжнародних відносин»

Протягом 2023–2025 років результати наукових досліджень і здобуті наукові знахідки було впроваджено в освітній процес Навчально-наукового інституту «Каразинський інститут міжнародних відносин та туристичного бізнесу» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна для підготовки бакалаврів зі спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії». Апробація результатів відбулася через розробку та впровадження практичних матеріалів і навчальних ресурсів, зокрема: практикуму до самостійної роботи студентів; методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів; кейс-технологій; тренінгів; пропозицій щодо інтеграції тем спрямованих на формування крос-культурної компетентності в робочі програми, які забезпечують крос-культурну складову спеціальності 291.

Застосування отриманих результатів дослідження позитивно вплинуло на освітній процес підготовки бакалаврів із міжнародних відносин (спеціальність 291) шляхом: посилення готовності студентів до професійних викликів завдяки інтеграції крос-культурної компетентності у навчальні програми; розвитку практичних навичок міжкультурної комунікації; підвищення рівня підготовки в галузі професійного перекладу та ведення дипломатичних переговорів; покращення самої роботи студентів за рахунок використання методичних рекомендацій і сучасних тренінгових методик; формування професійної комунікативної культури майбутніх фахівців із міжнародних відносин.

Дослідження підтвердило позитивну динаміку підвищення рівня крос-культурної компетентності серед бакалаврів із міжнародних відносин, що засвідчує значущість матеріалів дисертаційного дослідження О. М. Туріциної для освітнього процесу закладів вищої освіти, а також для ефективного формування зазначеної компетентності.

В.о. директора навчально-наукового
 інституту «Каразинський інститут
 міжнародних відносин та
 туристичного бізнесу»



Тетяна МІРОШНИЧЕНКО