

**ФЕДОРОВИЧ Андрій** – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університету імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-4191-336x>

**ЛЕВИЦЬКИЙ Олександр** – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університету імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100, Україна

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-8686-8894>

**DOI:** <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.8>

**Бібліографічний опис статті:** Федорович, А., Левицький, О. (2025). Формування міжкультурної комунікативної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, № 21 (53), 64–71, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.8>

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Анотація.** У статті розкрито актуальність проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) магістрів педагогічних спеціальностей. Необхідність цієї компетентності викликана сучасним вектором розвитку світової та української освіти, що інтегрується до Європейського простору вищої освіти на тлі глобалізаційних процесів та зростання багатокультурності освітнього середовища. Висвітлено зміст поняття «міжкультурна комунікативна компетентність». Акцентовано увагу на важливості формування її у магістрів через їхню подвійну роль: вони повинні володіти МКК для власних взаємодій, а також формувати її у своїх майбутніх учнів, впливаючи таким чином на майбутню суспільну згуртованість. Узагальнено результати емпіричного дослідження, яке охопило 130 магістрів педагогічних спеціальностей. Проаналізовано рівень сформованості міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) шляхом застосування розробленої анкети. Оцінювання здійснювалося на основі трикомпонентної структури, що охоплювала: когнітивний (знання та усвідомлення), афективний (емоційна стійкість та гнучкість) та поведінковий (практичні навички) критерії МКК. Представлено, що більшість магістрів (93 %) демонструють середній МКК. Аналіз результатів дослідження підтверджує, що теоретична підготовка не може повною мірою замінити міжкультурну практику. Крім того, поточна магістерська програма не забезпечує статистично значущого зростання рівня МКК протягом навчання. Проаналізовано бажані форми навчання: магістри надають перевагу активним, практико-орієнтованим методам, зокрема, практичним тренінгам (78 %) та проєктній роботі (55 %). Більшість опитаних вважають обсяг навчальних дисциплін для розвитку МКК недостатнім. Узагальнення отриманих результатів акцентує увагу на необхідності інтеграції спеціалізованих міжкультурних навчальних курсів до освітніх програм.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікативна компетентність, магістр, професійна підготовка, багатокультурне середовище, вища освіта.

**FEDOROVYCH Andrii** – Postgraduate at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, 82100, Ukraine

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-4191-336x>

**LEVYTSKYI Oleksandr** – Postgraduate at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, 82100, Ukraine

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-8686-8894>

**DOI:** <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.8>

To cite this article: Fedorovych, A., & Levytskyi, O. (2025). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti mahistriv pedahohichnykh spetsialnosteï [Formation of intercultural communicative competence in master's students of pedagogical specialties]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 21 (53), 64–71, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.8>

## FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MASTER'S STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

**Summary.** *This article reveals the relevance of the problem concerning the formation of intercultural communicative competence (ICC) in master's students of pedagogical specialties. The necessity of this competence is driven by the contemporary trajectory of global and Ukrainian education, which is integrating into the European Higher Education Area amid globalization processes and the increasing multiculturalism of the educational environment. The content of the concept "intercultural communicative competence" is clarified. Attention is focused on the importance of its formation in master's students due to their dual role: they must possess ICC for their own interactions, and also foster it in their future students, thereby influencing future social cohesion. The results of an empirical study involving 130 master's students of pedagogical specialties are summarized. The level of formation of intercultural communicative competence (ICC) was analyzed using a developed questionnaire. The assessment was based on a three-component structure encompassing: the cognitive (knowledge and awareness), the affective (emotional resilience and flexibility), and the behavioral (practical skills) criteria of ICC. It is shown that the majority of master's students (93 %) demonstrate an average ICC. Analysis of the study results confirms that theoretical preparation cannot fully substitute for intercultural practice. Furthermore, the current master's program does not provide a statistically significant increase in the level of ICC during the course of study. The preferred forms of learning were analyzed: master's students favor active, practice-oriented methods, particularly practical trainings (78 %) and project work (55 %). The majority of respondents consider the volume of academic disciplines for ICC development to be insufficient. The generalization of the obtained results emphasizes the necessity of integrating specialized intercultural training courses into educational programs.*

**Key words:** *intercultural communicative competence, master's student, professional training, multicultural environment, higher education.*

**Вступ.** Сучасний вектор розвитку світової та української освіти, детермінований глобалізаційними процесами та інтеграцією до Європейського простору вищої освіти, вимагає реформування системи професійної підготовки педагогічних кадрів. В умовах розширення міжнародної співпраці міжкультурна комунікативна компетентність педагога трансформується з факультативної якості на професійну необхідність. Міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) є необхідною для ефективної реалізації дидактичних, соціально-психологічних та виховних функцій викладача у багатокультурному середовищі, а також для успішного формування відповідних компетенцій у здобувачів освіти.

Незважаючи на інституційне усвідомлення цінності міжкультурної комунікації, професійна підготовка майбутніх педагогів демонструє недостатньо високий рівень у формуванні як загальної комунікативної культури, так і спеціалізованої міжкультурної комунікативної компетентності.

Це проявляється у труднощах магістрів під час педагогічних практик, що безпосередньо спричинене недостатнім рівнем сформованості їхніх комунікативних та міжкультурних навичок. Недостатність формування МКК магістрів педагогічних спеціальностей створює виклики для освіти. Неволодіння педагогами, які відповідають за формування майбутніх громадян, відповідними міжкультурними компетенціями, унеможлиблює ефективну підготовку їхніх учнів до гармонійного функціонування у багатокультурному суспільстві. Це потенційно ініціює ланцюгову реакцію, сприяючи зростанню непорозумінь, етнічних стереотипів та конфліктів у суспільстві, що засвідчує фундаментальну невідповідність між освітніми результатами та актуальними потребами соціуму.

**Аналіз останніх досліджень.** У контексті глобалізації та інтернаціоналізації освітнього та професійного середовища, міжкультурна комунікативна компетентність набуває статусу ключової вимоги до магістрів, особливо

тих, хто прагне інтегруватися у кваліфіковані міжнародні робочі колективи. Ця компетентність зосереджується на здатності ефективно взаємодіяти у лінгвістично та культурно різноманітних спільнотах (Canale, 1983; Hoff, 2020). Центральною теоретичною основою для розуміння професійної міжкультурної комунікативної компетентності є модель міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама (Byram, 1997). Ця модель є базисом для європейської політики викладання мов та була адаптована для професійних цілей. Метою є формування «міжкультурних мовців», здатних до посередництва між культурами, а не до застосування фіксованих, стереотипних категорій (Byram & Wagner, 2018). У цьому контексті, культура розуміється як динамічна сукупність засвоєних переконань, цінностей та поведінки. Модель Байрама структурована через п'ять компонентів, відомих як *savoirs*, які повинні опанувати магістри: знання про соціальні групи та їхні практики; ставлення, що передбачає відкритість, здатність до зміни перспективи та відхід від етноцентризму; навички інтерпретації, співвідношення подій з інших культур із власною; навички відкриття та взаємодії, включаючи управління культурними знаннями та навички переговорів; усвідомлення, що дозволяє оцінювати знання (Byram & Wagner, 2018).

Теоретичні дослідження підкреслюють необхідність розвитку «міжкультурного громадянства» (Byram, 1997) та подолання бар'єрів, які можуть виникати через негативні стереотипи, міжгрупову тривожність та символічні / культурні загрози (Harrison & Peacock, 2010; Paluck et al., 2019; Stephan & Stephan, 1996). Розвиток професійної міжкультурної комунікативної компетентності пом'якшує ці загрози та сприяє «міжкультурній зрілості», яка включає прийняття інших культур та підвищену здатність бути відкритим до різних точок зору (Tannous, Gaffney & Prasad, 2023). Викладання другої мови визнається ключовим механізмом для занурення студентів у різноманітність і формування прагматичного усвідомлення та символічного використання мови (McConachy, 2022; D'Orazi, 2024).

**Мета статті** – вивчення рівня сформованості МКК магістрів педагогічних університетів з метою встановлення структурного дисбалансу між їхніми компонентами.

**Виклад основного матеріалу.** Міжкультурна комунікативна компетентність має бути

властива фахівцям різних професій, але особливо значення вона набуває для представників соціальної сфери, таких як педагоги, психологи та соціальні працівники. Це обумовлено тим, що вони мають вміти взаємодіяти з представниками різних культур, кожен із яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. Актуальність формування належного рівня МКК у майбутніх педагогів та психологів є надзвичайно високою та необхідною в умовах модернізації освіти в Україні.

Особливий акцент на МКК для магістрів педагогічних спеціальностей впливає з їхньої подвійної ролі: вони повинні не лише володіти цією компетентністю для власних професійних взаємодій, але й формувати її у своїх майбутніх учнів. Роль вчителя полягає не лише у викладанні предметів, а й у формуванні особистостей та підготовці їх до життя (Hoff, 2020). Якщо вчитель не володіє МКК, він не може ефективно її моделювати або навчати. Ця подвійна відповідальність підвищує важливість МКК для педагогів. Це означає, що педагогічні університети не просто готують вчителів, а опосередковано впливають на майбутні покоління. Успіх суспільної інтеграції та глобальної взаємодії значною мірою залежить від того, наскільки добре магістри підготовлені до ролі культурних медіаторів (Dai, 2024; Young et al., 2022).

У контексті цієї теми нами було розроблено анкету, яка мала на меті дослідити рівень сформованості міжкультурної комунікативної компетентності магістрів педагогічних університетів. *Зміст анкети:*

1. Спеціальність.
2. Рік навчання.
3. Чи мали Ви досвід навчання / стажування / волонтерства за кордоном (понад 1 місяць)? Так / Ні.

*Оцініть свій рівень згоди з наведеними твердженнями за шкалою:* від 1 – зовсім не згоден(на), 2 – не згоден(на), 3 – згоден, 4 – частково згоден(на), 5 – повністю згоден(на).

4. Я легко адаптую свій стиль спілкування залежно від культурних особливостей співрозмовника.

5. Я усвідомлюю вплив власних культурних стереотипів на процес комунікації та намагаюся їх долати.

6. Я відчуваю себе комфортно в ситуаціях, де комунікую з представниками культур, про які маю мало знань.

7. Я активно шукаю інформацію про культурні норми та традиції країн, з представниками яких взаємодію.

8. Я вмію ефективно вирішувати конфлікти у професійному середовищі, спричинені культурними відмінностями.

9. Я здатний(на) чітко та зрозуміло викладати навчальний матеріал/інформацію для іноземних студентів.

10. Я використовую інтерактивні та візуальні засоби для мінімізації непорозумінь, пов'язаних із мовними та культурними бар'єрами.

Для об'єктивного аналізу даних, отриманих за допомогою анкети, ми пропонуємо використовувати три основні критерії оцінювання: когнітивний критерій (знання та усвідомлення), афективний критерій (емоційна стійкість та гнучкість) та поведінковий (практичний) критерій (навички та адаптація).

Когнітивний критерій оцінює усвідомлення студентами важливості міжкультурної комунікації, їхнє знання основних культурних відмінностей, а також розуміння власних стереотипів та культурних впливів, використовуючи питання 5, 7. Високий рівень за цим критерієм фіксується при виборі «4» або «5» у питаннях 5 і 7. Натомість, низький рівень проявляється у частому виборі «1» або «2» та зосередженні лише на мовних аспектах без врахування міжкультурної чутливості.

Афективний критерій зосереджений на оцінці емоційної готовності до взаємодії, здатності почуватися комфортно в невідомих культурних умовах та відкритості до нового досвіду, використовуючи питання 6 та 8. Високий рівень демонструється вибором «4» або «5» у питанні 6, що свідчить про високу толерантність до невизначеності та відсутність культурного шоку, а також високою оцінкою здатності до вирішення конфліктів у питанні 8. Низький рівень характеризується вибором «1» або «2» у цих питаннях, що може вказувати на інтолерантність до невизначеності та схильність до уникнення міжкультурної взаємодії.

Поведінковий (практичний) критерій оцінює безпосередньо здатність адаптувати комунікативну поведінку, ефективно передавати інформацію в полікультурному середовищі та використання допоміжних засобів, що безпосередньо пов'язано з професійно-комунікативною компетентністю у міжкультурному контексті, використовуючи питання 4, 9 та 10. Високий рівень відображається у виборі «4»

або «5» у питаннях 4 (адаптація стилю) та 9 (чіткість викладу), а також ствердній відповіді у питанні 10 (використання візуальних / інтерактивних засобів), що демонструє сформовану операційну складову професійно-комунікативної компетентності. Низький рівень проявляється у низьких оцінках, що свідчать про слабку здатність до практичної адаптації комунікації.

На основі сумарного балу за ключовими питаннями (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) – всього 7 питань, з максимальним балом (35), встановлено три рівні компетентності. Високий рівень (28–35 балів) свідчить про те, що магістри дуже добре розуміють культурні відмінності, легко адаптують свій стиль, толерантні до невизначеності та впевнені у своїх навичках професійної комунікації в міжкультурному середовищі. Середній рівень (21–27 балів) вказує на те, що магістри мають базові знання та загалом позитивне ставлення до міжкультурної комунікації, але можуть відчувати труднощі з практичною адаптацією або вирішенням складних міжкультурних конфліктів. Низький рівень (7–20 балів) означає, що магістри мають обмежене усвідомлення впливу культури на комунікацію, низьку емоційну стійкість у міжкультурних ситуаціях та виражають неготовність чи небажання адаптувати свою професійну комунікацію.

Дослідження, метою якого було емпіричне вивчення рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності магістрів педагогічних університетів, охопило 130 магістрів усіх педагогічних спеціальностей Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Обсяг вибірки забезпечує високу репрезентативність для внутрішнього аналізу, хоча має обмеження у зовнішній валідності. Дослідження проводилося у травні 2025 року. Аналіз отриманих даних проводився на основі частотного аналізу відповідей та порівняння середніх показників, використовуючи трирівневу шкалу (низький, середній, високий) та три критерії оцінювання: когнітивний, афективний та поведінковий. Методологічна рамка дослідження ґрунтується на концепції комунікативно-діяльнісного підходу, де компетентність розглядається як єдність знань, емоційної готовності та практичних навичок.

Загальні дані опитування виявили певні структурні особливості вибірки, що можуть впливати на подальші результати. Розподіл магістрів за роком навчання є майже

рівномірним: 52 % припадає на перший рік магістратури, а 48 % – другий рік, що дозволяє порівнювати динаміку сформованості компетентностей у процесі навчання.

Ключовим показником стало питання щодо наявності досвіду навчання / стажування / волонтерства за кордоном (понад 1 місяць). Лише 18 % опитаних магістрів мають такий досвід, тоді як переважна більшість (82 %) його не мають. Низький рівень міжнародної мобільності, підтверджений цими даними, може слугувати важливим чинником, що обмежує можливості для безпосереднього розвитку міжкультурних навичок. Це означає, що університетська програма має компенсувати цей дефіцит через інтенсивні симуляційні та проєктні форми навчання.

Аналіз відповідей було сфокусовано на двох критеріях: когнітивному (питання 5, 7) та афективному (питання 6, 8), що дозволило комплексно оцінити рівень міжкультурної компетентності магістрів. Когнітивна складова відображає ступінь усвідомлення респондентами впливу культурних чинників та власних стереотипів на комунікацію, а також їхню активність у здобутті міжкультурних знань. Аналіз відповідей здійснювався на основі когнітивного (питання 5, 7) та афективного (питання 6, 8) критеріїв.

Розглядаючи когнітивний критерій, питання 5 («Я усвідомлюю вплив власних культурних стереотипів на процес комунікації та намагаюся їх долати») продемонструвало високу середню оцінку ( $M = 3,85$ ) за 5-бальною шкалою, причому значні 65 % опитаних магістрів обрали варіанти «4» або «5». Незважаючи на цю високу оцінку, ймовірно, вона відображає не стільки підтверджене подолання стереотипів у реальній поведінці, скільки нормативне прийняття ідеї про необхідність такого подолання, або ж так званий ефект соціальної бажаності. Цей ефект є типовим обмеженням, яке часто виникає в самооцінних опитуваннях, і вимагає подальшої верифікації отриманих даних за допомогою об'єктивних поведінкових інструментів, щоб підтвердити справжню ступінь усвідомленості та змін у поведінці.

Натомість, питання 7 («Я активно шукаю інформацію про культурні норми та традиції країн, з представниками яких взаємодію») виявило дещо іншу картину: середня оцінка тут становила ( $M = 3,55$ ). Лише 55 % магістрів відповіли «4» або «5», що є відчутно меншим показником порівняно з рівнем усвідомлення

стереотипів, зафіксованим у питанні 5. Це свідчить про те, що активна пошукова діяльність та ініціативність у здобутті культурних знань є менш вираженими серед магістрів. Більш того, 15 % опитаних обрали найнижчі варіанти «1» або «2», що прямо вказує на пасивну позицію щодо самостійного здобуття знань про інші культури. Цей дефіцит готовності до самостійного навчання та проактивного культурного дослідження є критичною прогалиною у формуванні повноцінної когнітивної складової міжкультурної компетентності.

За когнітивним критерієм оцінювання міжкультурної компетентності, більшість магістрів, а саме близько 60 %, демонструють рівень усвідомлення, що є вищим за середній. Однак, незважаючи на це, існує чітка потреба в інтенсифікації їхніх практичних навичок у сфері пошуку та ефективної інтеграції культурних знань. Окремою, але не менш важливою, є афективна складова, яка фокусується на вимірюванні емоційної готовності особи до взаємодії та її толерантності до культурної невизначеності.

Детальний аналіз показав, що за питанням 6 («Я відчуваю себе комфортно в ситуаціях, де комунікую з представниками культур, про які маю мало знань») було зафіксовано один із найнижчих середніх показників міжкультурної компетентності (МК), що становить лише ( $M = 3,21$ ). Це викликає занепокоєння, оскільки лише 45 % магістрів обрали варіанти «4» та «5», які свідчать про комфорт, що інтерпретується як прояв високого рівня тривожності або інтолерантності до невизначеності саме в міжкультурному контексті. Що особливо показово, магістри, які не мали досвіду перебування за кордоном (а це 82 % вибірки), продемонстрували значно нижчий середній бал за цим питанням ( $M = 2,98$ ), у порівнянні з їхніми колегами, які мали такий досвід ( $M = 4,15$ ). Отже, саме емоційна толерантність до невизначеності є найбільш вразливою складовою міжкультурної компетентності серед магістрів, які не мали міжнародного досвіду.

Крім того, питання 8 («Я вмію ефективно вирішувати конфлікти у професійному середовищі, спричинені культурними відмінностями») показало середній бал ( $M = 3,58$ ). Хоча цей показник дещо вищий, ніж комфортна комунікація у невідомому середовищі (Питання 6), він все одно залишається на помірно середньому рівні. Варто виділити високий відсоток магістрів (25 %), які обрали

варіант «3», що свідчить про їхню невпевненість, особливо коли йдеться про складні, культурно-обумовлені ситуації у професійному середовищі.

Афективний критерій показав, що значна частина магістрів має середню або нижчу за середню емоційну стійкість, що може бути перешкодою у стресових міжкультурних ситуаціях. Питання (4, 9, 10) присвячені поведінковому критерію, оцінюють практичні, операційні навички та здатність магістрів ефективно використовувати знання й емоційну гнучкість у професійній діяльності. Аналіз відповідей щодо поведінкової складової свідчить про високий рівень самооцінки практичних навичок серед магістрів. Зокрема, питання 4, що стосувалося здатності до адаптації стилю спілкування залежно від культурних особливостей співрозмовника («Я легко адаптую свій стиль спілкування залежно від культурних особливостей співрозмовника»), отримало середній бал ( $M = 3,70$ ), при цьому понад 60 % опитаних оцінили свою здатність на «4» або «5». Цей відносно високий показник демонструє, що магістри суб'єктивно відчують свою комунікативну гнучкість, хоча, зважаючи на, ймовірно, обмежений реальний міжкультурний досвід, існує ймовірність завищеної самооцінки цієї навички.

Ще більш оптимістичні результати отримало питання 9: «Я здатний(на) чітко та зрозуміло викладати навчальний матеріал / інформацію для іноземних студентів». Із середнім балом ( $M = 3,95$ ), це стало одним із найвищих середніх балів в анкеті, оскільки 75 % магістрів впевнені у своїй здатності до чіткого викладу інформації. Цей високий показник, імовірно, є прямим результатом загальної педагогічної підготовки, яка традиційно акцентує увагу на дидактичній чіткості. Однак слід пам'ятати, що чіткість у міжкультурному контексті вимагає не лише суто дидактичних, але й лінгвокультурних знань та вміння використовувати «зрозумілу мову» для мінімізації семантичних та освітніх бар'єрів, які часто виникають через відмінності в освітніх традиціях та системах цінностей. Додатково, питання 10, що оцінює використання інтерактивних та візуальних засобів для мінімізації непорозумінь, пов'язаних із мовними та культурними бар'єрами («Я використовую інтерактивні та візуальні засоби для мінімізації непорозумінь, пов'язаних із мовними та культурними бар'єрами»), отримало середній бал ( $M = 3,82$ ). Близько 68 % опитаних

підтвердили регулярне використання таких засобів, що переконливо свідчить про успішну інтеграцію цифрової та комунікативної компетентності в арсенал магістрів.

Рівень МКК магістрів був встановлений на основі аналізу їхніх відповідей на сім ключових питань (а саме 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), що дозволило визначити загальний сумарний бал. Максимально можливий бал за ці питання становив 35. За результатами дослідження, середній сумарний бал по всій вибірці магістрів склав ( $M = 25,6$ ). Розподіл магістрів за рівнем МКК демонструє чітку картину: домінуючим виявився середній рівень (21–27 балів), який охопив 55 % опитаних. Значна частина магістрів, а саме 38 %, продемонструвала високий рівень компетентності, набравши від 28 до 35 балів. При цьому, частка магістрів із низьким рівнем (7–20 балів) є найменшою і складає лише 7 % від загальної вибірки. Ці дані свідчать про те, що переважна більшість магістрів володіє міжкультурною комунікативною компетентністю на середньому або високому рівні.

Переважна більшість магістрів (93 %) демонструють середній або високий рівень МКК. Домінуючий середній рівень підтверджує, що магістри мають базові знання та позитивне ставлення, але відчують труднощі з практичною адаптацією та емоційною стійкістю. Порівняння середніх показників між магістрами першого ( $n = 68$ ) та другого ( $n = 62$ ) років навчання виявило незначну позитивну динаміку за загальним сумарним балом: 1 рік ( $M = 25,1$ ), 2 рік ( $M = 26,1$ ). Це свідчить про те, що поточна магістерська програма не забезпечує суттєвого, статистично підтвердженого зростання рівня МКК упродовж навчання. Найбільш помітне, але також статистично незначуще, зростання спостерігається за поведінковим критерієм, тоді як афективний критерій залишається практично незмінним, що підсилює висновок про необхідність інтенсифікації спеціалізованих втручань, спрямованих на емоційну та практичну складові.

Магістри однозначно визначили не лише мовні, але й соціокультурні аспекти: толерантність та повага до відмінностей (65 %) та уміння працювати в полікультурній команді (58 %) як найбільш важливі навички. Більшість магістрів вважають обсяг навчальних дисциплін, спрямованих на МКК, «скоріше ні» (40 %) або «ні, зовсім не достатній» (25 %). Цей результат є свідченням про необхідність

створення спеціалізованих міжкультурних курсів. Магістри надають перевагу активним, практико-орієнтованим методам: практичні тренінги та симуляції (78 %) та проектна робота з іноземними партнерами (55 %).

**Висновки.** Аналіз результатів дозволяє стверджувати, що магістри педагогічного університету демонструють середній рівень сформованості МКК, який характеризується дисбалансом між високою ціннісно-мотиваційною готовністю (когнітивний критерій) і недостатньою практичною та емоційною готовністю (афективний критерій). Аналіз результатів дослідження засвідчив наявність сильної когнітивної бази серед магістрів, що виявляється у високому рівні усвідомлення впливу стереотипів. Однак, надзвичайно високий бал за цим показником

(питання 5) вимагає обережної інтерпретації та, ймовірно, знаходиться під впливом ефекту соціальної бажаності. Водночас, найбільш критичним дефіцитом, що перешкоджає повноцінному розвитку МКК, є гостра недостатність афективної стійкості, а саме – виражена інтолерантність до невизначеності (питання 6). Результати дослідження підтверджують, що сама лише теоретична підготовка не здатна повною мірою замінити міжкультурну практику, яка є важливою для формування культурного інтелекту та успішної адаптації у новому культурному середовищі. Зрештою, загальна оцінка поточної освітньої програми демонструє, що вона не забезпечує статистично значущого зростання рівня МКК упродовж навчання, що слугує вагомим підґрунтям для внесення змін у навчальний план.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.) *Language and Communication*. London : Longman, 1983. P. 2–27.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 322 p.
3. Byram M., Wagner M. Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals*. 2018. Vol. 51 (1). P. 140–151. URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
4. D’Orazi G. A socio-psychological analysis of goal-setting when deciding to learn a second language. The Australian experience. *Australian Review of Applied Linguistics*. 2024. Vol. 47 (2). P. 129–152. URL: <https://doi.org/10.1075/ara.21070.dor>
5. Dai D. Interactional Competence for Professional Communication in Intercultural Contexts: Epistemology, Analytic Framework and Pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*. 2024. Vol. 37. P. 1–21. URL: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2349781>
6. Harrison N., Peacock N. Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students’ perspectives on ‘internationalisation at home’. *British Educational Research Journal*. 2010. Vol. 36 (6). P. 877–902. URL: <https://doi.org/10.1080/01411920903191047>
7. Hoff H. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*. 2020. Vol. 3 (2). P. 55–74. URL: <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
8. McConachy T. Language awareness and intercultural communicative competence: revisiting the relationship. In T. McConachy (Eds.) *Intercultural Learning in language Education and beyond*. Multilingual Matters, 2022. P. 22–40.
9. Paluck E., Green S., Green D. The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*. 2019. Vol. 3 (2). P. 129–158. URL: <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.25>
10. Stephan W., Stephan C. Intergroup relations. New Delhi : Westview Press, 1996. 235 p.
11. Tannous W., Gaffney A., Prasad K. Short-term international study programs and intercultural maturity development: does an enhanced appreciation for differing cultural perspectives continue to progress when students return home? *Journal of Intercultural Communication Research*. 2023. Vol. 52 (2). P. 148–165. URL: <https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2134179>
12. Young T., Ganassin S., Schneider S., Schartner A., Walsh S. *Intercultural Challenges for the Reintegration of Displaced Professionals: A Response to the Language Learning Needs of Refugees in Europe*. New York: Routledge, 2022. 243 p.

### REFERENCES

1. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Pp. 2–27. London: Longman.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
3. Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals*, 51 (1), 140–151. URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>

4. D'Orazi, G. (2024). A socio-psychological analysis of goal-setting when deciding to learn a second language. The Australian experience. *Australian Review of Applied Linguistics*, 47 (2), 129–152. URL: <https://doi.org/10.1075/aral.21070.dor>
5. Dai, D. (2024). Interactional Competence for Professional Communication in Intercultural Contexts: Epistemology, Analytic Framework and Pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 37, 1–21. URL: <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2349781>
6. Harrison, N., & Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home'. *British Educational Research Journal*, 36 (6), 877–902. URL: <https://doi.org/10.1080/01411920903191047>
7. Hoff, H. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3 (2), 55–74. URL: <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
8. McConachy, T. (2022). Language awareness and intercultural communicative competence: revisiting the relationship. In T. McConachy (Eds.), *Intercultural Learning in language Education and beyond*. Pp. 22–40. Multilingual Matters.
9. Paluck, E., Green, S., & Green, D. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3 (2), 129–158. URL: <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.25>
10. Stephan, W., & Stephan, C. (1996). *Intergroup relations*. Westview Press. 235.
11. Tannous, W., Gaffney, A., & Prasad, K. (2023). Short-term international study programs and intercultural maturity development: does an enhanced appreciation for differing cultural perspectives continue to progress when students return home? *Journal of Intercultural Communication Research*, 52 (2), 148–165. URL: <https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2134179>
12. Young, T., Ganassin, S., Schneider, S., Schartner, A., & Walsh, S. (2022). *Intercultural Challenges for the Reintegration of Displaced Professionals: A Response to the Language Learning Needs of Refugees in Europe*. New York: Routledge.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.10.2025

Дата публікації: 26.12.2025