Нікоряк Н., Нікітіна Д., Ямніцька Б. Формування міжкультурної компетентності учнів 5-го класу у процесі вивчення казки Льюїса Керролла «Аліса в країні див». *Освіта. Інноватика. Практика,* 2026. Том 14, № 8. С. 164-173. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i8-019.

Nikoriak N., Nikitina D., Yamnitska B. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti uchniv 5-ho klasu u protsesi vyvchennia kazky Liuisa Kerrolla «Alisa v kraini dyv» [Developing intercultural competence in year 5 pupils through the study of Lewis Carroll's fairy tale Alice's adventures in wonderland]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice,* 2026. Vol. 14, No 8. S. 164-173. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i8-019.

УДК 373.5.016:[821.111:008(=111)
DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i8-019

Наталія НІКОРЯК[1], Діонісія НІКІТІНА[2], Богдана ЯМНІЦЬКА[3]
[1, 3] *Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна*
[2] *Чернівецький ліцей № 7 Чернівецької міської ради, Україна*
[1] *https://orcid.org/0000-0001-6658-0114*
n.nikoriak@chnu.edu.ua
[2] *https://orcid.org/0009-0000-4957-8186*
diokern@gmail.com
[3] *https://orcid.org/0009-0007-2212-9920*
yamnitska.bohdana@chnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-ГО КЛАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КАЗКИ ЛЬЮЇСА КЕРРОЛЛА «АЛІСА В КРАЇНІ ДИВ»

Анотація. *Статтю присвячено проблемі формування міжкультурної компетентності учнів 5-го класу у процесі вивчення казки Льюїса Керролла «Аліса в Країні Див» на уроках зарубіжної літератури. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методики викладання зарубіжної літератури відповідно до сучасних освітніх пріоритетів, спрямованих на розвиток здатності учнів до міжкультурного діалогу, толерантного сприйняття культурного різноманіття та усвідомлення цінності іншої культури. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності авторської методики формування міжкультурної компетентності п'ятикласників засобами художнього тексту. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних, емпіричних та експериментальних методів дослідження. Запропонована методика ґрунтується на інтеграції лінгвокраїнознавчого коментування, прийому «Діалог культур», компаративного аналізу, рольових та імітаційно-ігрових технологій, що забезпечують осмислення учнями культурних кодів, британських реалій, мовних особливостей та соціокультурних цінностей, репрезентованих у творі. Представлено результати педагогічного експерименту, проведеного серед учнів експериментальної та контрольної груп, які засвідчили позитивну динаміку сформованості когнітивного, літературно-культурного й ціннісно-діяльнісного компонентів міжкультурної компетентності. Доведено, що використання лінгвокраїнознавчого аналізу, кроскультурних паралелей, роботи з культурно маркованими реаліями, англійським нонсенсом та мовними ідіомами сприяє переходу учнів від поверхового сприйняття художнього тексту до глибокого осмислення культурних смислів і розвитку навичок міжкультурної медіації. Встановлено, що запропонована методична система забезпечує істотне підвищення рівня міжкультурної компетентності, розвитку критичного мислення, емпатії, культурної рефлексії та готовності школярів до конструктивного діалогу культур. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої методики в практиці викладання зарубіжної літератури в ЗЗСО та під час підготовки майбутніх учителів-словесників.*

Ключові слова: *Льюїс Керролл; «Аліса в Країні Див»; зарубіжна література; міжкультурна компетентність; компаративний аналіз; лінгвокраїнознавчий аналіз; інноваційні методи.*

Nataliia NIKORIAK[1], Dionisiya NIKITINA[2], Bohdana YAMNITSKA[3]
[1, 3] *Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine*
[2] *Chernivtsi Lyceum № 7 of Chernivtsi City Council, Ukraine*
[1] *https://orcid.org/0000-0001-6658-0114*
n.nikoriak@chnu.edu.ua
[2] *https://orcid.org/0009-0000-4957-8186*
diokern@gmail.com
[3] *https://orcid.org/0009-0007-2212-9920*
yamnitska.bohdana@chnu.edu.ua

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN YEAR 5 PUPILS THROUGH THE STUDY OF LEWIS CARROLL'S FAIRY TALE ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND

Abstract. *This article examines the development of intercultural competence among Year 5 pupils whilst studying Lewis Carroll's fairy tale 'Alice's Adventures in Wonderland' in foreign literature lessons. The relevance of the study stems from the need to improve teaching methods for foreign literature in line with contemporary educational priorities, which aim to develop pupils' ability to engage in intercultural dialogue, foster a tolerant attitude towards cultural diversity, and promote an appreciation of other cultures. The aim of the study is to provide a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of the author's methodology for developing intercultural competence in Year 5 pupils through the use of literary texts. To achieve this objective, a range of theoretical, empirical, and experimental research methods was employed. The proposed methodology is based on the integration of linguistic and cultural commentary, the 'Dialogue*

© *The Author(s) 2026*

of Cultures' approach, comparative analysis, and role-play and simulation-based techniques, which enable pupils to comprehend the cultural codes, British realities, linguistic features, and socio-cultural values represented in the text. This paper presents the results of a pedagogical experiment conducted amongst pupils in the experimental and control groups, which demonstrated positive trends in the development of the cognitive, literary-cultural, and value-activity components of intercultural competence. It has been demonstrated that the use of linguistic and cultural analysis, cross-cultural parallels, work with culturally marked realities, English nonsense, and linguistic idioms facilitates pupils' transition from a superficial perception of literary texts to a deep understanding of cultural meanings and the development of intercultural mediation skills. It has been established that the proposed methodological system significantly improves intercultural competence, develops critical thinking, empathy, and cultural reflection, and enhances pupils' readiness for constructive intercultural dialogue. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed methodology in the teaching of foreign literature in general secondary education institutions and in the training of future teachers of literature.

Keywords: *Lewis Carroll; "Alice's Adventures in Wonderland"; foreign literature; intercultural competence; comparative analysis; linguistic and cultural analysis; innovative methods.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі міжкультурна компетентність є ключовою складовою освіти XXI століття. Вона забезпечує глибоке розуміння чужих цінностей, розвиває навички ефективної комунікації та є обов'язковою умовою для міжкультурного діалогу. У педагогічній науці цю компетентність розглядають як готовність до взаємодії в полікультурному просторі, що передбачає соціокультурну толерантність, внутрішню мотивацію до спілкування та вміння адаптуватися. Н. Харченко зазначає: «Процеси глобалізації, інтернаціоналізації освіти та посилення міграційних потоків суттєво змінили соціокультурний контекст функціонування сучасної освіти. Це вимагає від педагогів і здобувачів освіти соціокультурної чутливості, уміння розуміти інакшість, сприймати культурну відмінність не як бар'єр, а як ресурс розвитку» [11, с. 618-619].

У Державному стандарті базової середньої освіти чітко закріплено орієнтацію на полікультурне виховання учнів. Документ передбачає не лише «шанобливе ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин», а й формування поваги до спадщини «інших держав і народів» [2]. Важливою складовою освітнього процесу визначено здатність здобувачів освіти розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у «різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми», а також їхнє особисте «прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва». Крім того, особлива увага приділяється мовній підготовці як інструменту інтеграції у світовий простір. Зокрема, наголошено на здатності «спілкуватися іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень». Такий підхід безпосередньо сприяє вихованню гуманістичних цінностей, серед яких ключове місце посідає «толерантність до представників іншого народу, носіїв іншої мови, культури, звичаїв і способу життя» [2].

Зарубіжна література є ефективним інструментом формування міжкультурної компетентності учнів. Дослідниця Н. Грицак підкреслює: «саме предмет "Зарубіжна література" дозволяє цілеспрямовано формувати у молоді уявлення про розмаїття культур у світі, ідентифікувати себе у полікультурному соціумі, виховувати толерантне ставлення до культурних відмінностей, розвивати уміння взаємодіяти з носіями різних культур» [1, с. 35]. Художній текст виступає носієм культурних кодів і соціокультурних контекстів інших народів. Працюючи з творами, учні порівнюють культурні особливості, осмислюють досвід інших спільнот та аналізують образи в їхньому етнокультурному вимірі, що стимулює рефлексію над власною ідентичністю та розвиває культурну сприйнятливість й емпатію.

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною потребою в підготовці учнів до ефективної міжкультурної взаємодії, розвитку їхньої мовної та соціокультурної компетентності як невід'ємних складників сучасної шкільної освіти. Усвідомлення культурного різноманіття світу, їхня здатність адекватно сприймати, інтерпретувати й оцінювати літературні твори у міжкультурному контексті є базою для формування полікультурної особистості. Водночас науково-педагогічна проблема полягає в обґрунтуванні та впровадженні ефективного методичного інструментарію, який дозволить органічно інтегрувати міжкультурні аспекти в процес навчання зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «міжкультурна компетентність», яке початково визначали як здатність особистості спілкуватися з представниками інших культур, виникло невдовзі після того, як Е. Холл (E. Hall) увів термін «міжкультурна комунікація» й започаткував її системне дослідження. Першопрохідцями у вивченні цього феномену вважають Б. Блума (B. Bloom) та Р. Хавінгхерста (R. Havinghurst) [9]. Ще на початку другої половини XX ст. науковці зосередилися на її соціальних аспектах, наголошуючи на ролі міжкультурної компетентності в успішній соціалізації індивіда в іншокультурному середовищі, а також на важливості застосування відповідних комунікативних знань і вмінь.

Сучасні дослідники фіксують перехід від суто лінгвістичного трактування мужкультурної комунікації до її соціокультурного й аксіологічного осмислення [12; 13]. Відповідно, формується чимало наукових дефініцій міжкультурної компетентності – як «погляд і проникнення в чужу культуру» (Г. Нейнер), «досвід спільного міжкультурного взаємобуття, синергії» (М. Томас),

«позитивне ставлення до присутності в суспільстві різних етнокультурних груп» (Т. Грушевицька), «комплекс соціальних навичок і здібностей» (Ю. Рот, Г. Коптельцева), «інтеграційну якість особистості» (І. Переходько), «інтегральне особистісне утворення» (Т. Парфьонова), «сукупність знань, навичок і вмінь, спільних для віх учасників спілкування, необхідних для досягнення взаєморозуміння» (О. Садохін) тощо [5, с. 122]. Д. Кочмар та Я. Поченюк під поняттям «міжкультурна компетентність» розуміють інтегративну характеристику особистості, що здатна успішно спілкуватися з представниками інших культур; вона «включає знання та розуміння національно-культурних відмінностей та традицій інших культур, систему їхніх ціннісних домінант, допомагає сприймати звички, звичаї, установки та забезпечує готовність розуміти, поважати та продуктивно використовувати культурні стереотипи, вміння вирішувати міжкультурні конфлікти» [6, с. 21]. А. Лапшин підкреслює, що «міжкультурна компетентність охоплює розуміння та прийняття різниці в ідеях, звичаях, культурних традиціях, характерних для різних народів», «вона передбачає здатність побачити як спільне, так і відмінне між різноманітними культурами, а також вміння розглядати власну культуру очима представників інших націй» [7, с. 45]. Дослідниця І. Сафонова, спираючись на аксіологічний підхід, визначає міжкультурну компетентність як «інтегровану властивість особистості, що характеризується сукупністю знань про цінності своєї та інших культур, психологічних якостей та адекватних поведінкових стратегій, які визначають готовність до міжкультурної комунікації (діалогу культур)» [9, с. 103]. Подібний підхід простежується у працях С. Краєвскі: розвиток міжкультурної компетентності пов'язаний з усвідомленням культурного різноманіття, готовністю до діалогу, умінням долати комунікативні бар'єри та здатністю гнучко вибудовувати поведінку в нових культурних контекстах [16].

Л. Динікова досліджує механізми формування міжкультурної компетентності в умовах глобалізації, розглядаючи її як результат цілеспрямованого «полікультурного розвитку» особистості, що дозволяє успішно функціонувати в полікультурному середовищі із збереженням власної ідентичності. Дослідниця виокремлює аксіологічний (ціннісний) аспект цієї компетентності, стверджуючи, що основою успішної комунікації є «визнання рівноцінності культур» та готовність до «конструктивного діалогу без упереджень» [3, с. 82]. Цей складний феномен інтегрує знання про культурну багатоманітність світу та готовність до продуктивної взаємодії на засадах толерантності. Крім того, підкреслюється, що «формування міжкультурної компетентності є складним процесом, що відбувається протягом усього життя особистості і вимагає постійного навчання, саморозвитку та взаємодії з різними культурами» [3, с. 83]. Подібні тези висловлює і С. Соколовська, підкреслюючи, що «досягти повноцінного включення особистості в діяльність соціуму є можливим за рахунок виховання в особистості мовного та культурного плюралізму. Це передбачає рівноправ'я культур, відсутність культурно-етнічної дискримінації, урахування різноманітності (мов, традицій, культурних надбань) як важливих факторів розвитку суспільства» [10, с. 49].

Термін «міжкультурна компетенція» у загальній педагогіці розглядається як складна інтегративна характеристика особистості. Н. Харченко підкреслює, що «формування міжкультурної компетентності є основою виховання громадянина, який усвідомлює власну культурну ідентичність, відкритий до взаємодії, здатний діяти відповідально і ефективно в глобалізованому середовищі», «така спрямованість освіти відповідає викликам XXI століття, коли комунікація, мобільність і партнерство між культурами стають невід'ємною умовою розвитку особистості, суспільств й держав» [11, с. 618]. Звідси постає одне із ключових завдань сучасної освіти – «формування міжкультурної компетентності як інтегральної якості особистості, що поєднує ціннісне ставлення до власної культури і культурного різноманіття та практичні вміння ефективної взаємодії в полікультурному середовищі» [11, с. 619]. Тому міжкультурну компетентність трактують одночасно як сферу знань, якою має володіти особистість, як результат набутого досвіду та інформаційний ресурс, а також як суспільний запит щодо підготовки спеціаліста певного фаху [14; 15]. Своє бачення проблеми формулює Н. Самойленко, у фокусі – формування міжкультурної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічної сфери: «потребою у міжнародній взаємодії, що покликана забезпечити знайомство з різними культурами, занурення у світ їх цінностей, надання можливості спілкуватись мовами народів різних країн»; «міжнародними зв'язками у галузі освіти, які передбачають включення студентів у діалог культур з метою формування у них системи життєвих і екологічних цінностей»; «залученням молоді до участі у міжнародних освітніх програмах з вивчення інших культур, що дозволяє їм глибше усвідомлювати себе як особистість, приналежність до певного мовного і культурного співтовариства, формувати пошану, терпимість до іншого способу життя, досягнень культури інших народів» [8, с. 2].

Сьогодні дослідники (A. Sarwari, H. Adnan, M. Rahamad, M. Abdul Wahab) виокремлюють цілий комплекс взаємопов'язаних компетентностей, що забезпечують успішну взаємодію в багатокультурному середовищі: культурну обізнаність, яка передбачає розуміння особливостей власної та інших культур; міжкультурну чутливість, що виявляється у повазі до відмінностей та толерантності; мовну компетентність для ефективного передавання смислів; емпатію як здатність до

співпереживання; гнучкість і адаптивність, що дають змогу коригувати поведінку відповідно до контексту; а також соціальну інтегрованість і комунікативну ефективність, які сприяють успішній співпраці в умовах культурного різноманіття [18]. Окремі дослідники-практики (K. Papadopoulou, N. Palaiologou, Z. Karanikola) обґрунтовують необхідність оновлення програм підготовки вчителів із акцентом на конкретні методики міжкультурної взаємодії [17].

Попри наявність численних досліджень міжкультурної компетентності, методика її практичного формування на уроках зарубіжної літератури залишається недостатньо висвітленою.

Метою статті є обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методики формування міжкультурної компетентності учнів 5-го класу у процесі вивчення казки Льюїса Керролла «Аліса в Країні Див» [4] на уроках зарубіжної літератури.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні* – аналіз, систематизація та узагальнення педагогічної й науково-методичної літератури для визначення концептуальних засад формування міжкультурної компетентності;

– *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування та тестування з метою діагностики рівнів сформованості досліджуваної компетентності в учнів;

– *експериментальні* – пробне навчання із впровадженням таких методичних засобів, як лінгвокраїнознавче коментування, прийом «Діалог культур» та імітаційно-ігрові технології.

Виклад основного матеріалу. Експериментальна перевірка ефективності методики здійснювалася на базі 5-х класів загальноосвітнього навчального закладу (загалом 60 учнів). Для забезпечення об'єктивності результатів було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ, 32 особи), де навчання базувалося на лінгвокраїнознавчому аналізі та кроскультурних паралелях, і контрольну (КГ, 28 осіб), яка опановувала матеріал за традиційною програмою без поглибленого міжкультурного аспекту.

Під час розробки методики враховано психолого-педагогічні особливості учнів 5-го класу (молодшого підліткового віку). Цей етап характеризується переходом від конкретно-образного до абстрактно-логічного мислення, вибірковістю сприйняття та здатністю розрізняти підтексти, що є критично важливим для аналізу смислової багатошаровості твору «Аліса в Країні Див». На тлі зміни провідної діяльності, де пріоритетом стає спілкування, актуалізується потреба учнів у самовираженні та визнанні в групі. Крім того, висока продуктивність уяви в 10–11 років зумовлює оптимальне сприйняття жанру літературної казки, дозволяючи школярам легко добудовувати художні світи та рефлексувати над причинно-наслідковими зв'язками між ними.

Емоційна сензитивність та розвиток рефлексії у молодшому підлітковому віці створюють сприятливі умови для формування міжкультурної компетентності, оскільки спонукають учнів до емоційного та когнітивного зіставлення категорій «своє» та «чуже». Зазначений період є сензитивним етапом для формування світогляду, коли діти виявляють високу допитливість до життя інших народів. Здатність до емпатії стає основою для глибокого розуміння іншокультурних цінностей. З огляду на це, вивчення казки Льюїса Керролла «Аліса в Країні Див» у 5-му класі є методично обґрунтованим: гра логіки та мовних парадоксів відповідає віковому запиту на інтелектуальну діяльність, а виразний британський колорит твору задовольняє пізнавальні потреби школярів.

Обґрунтування вибору казки Льюїса Керролла «Аліса в Країні Див» як інструмента формування міжкультурної компетентності базується на її потужному лінгвокраїнознавчому потенціалі. Твір насичений специфічними реаліями, які відтворюють британський побут, етикет, систему освіти та соціальну ієрархію XIX століття. Зокрема, опис «Божевільного чаювання» імпліцитно знайомить учнів із феноменом «Five o'clock tea» як маркером британської ідентичності; образ Аліси демонструє традиційну модель виховання англійської дівчинки зі стійкими етикетними орієнтирами, а згадка про крокет актуалізує концепт «Fair Play» у контексті британського спортивного етикету. Художня тканина твору, побудована на грі слів, ідіоматиці та лінгвістичних парадоксах, створює умови для розуміння мови як відображення ментальності народу, ознайомлення з англійським гумором (нонсенсом) як специфічною культурною рисою, а також для компаративного аналізу перекладів (зокрема, В. Панченка, В. Корнієнка та Г. Бушиної). Це розвиває вміння інтерпретувати особливості адаптації культурної ідеї в іншому мовному просторі.

Оскільки міжкультурна компетентність передбачає готовність до діалогу культур, перебування Аліси у Країні Див моделює ситуацію інтеграції індивіда в чужорідне соціокультурне середовище. Процес адаптації героїні навчає учнів толерантно сприймати *«іншість»*, не засуджуючи її, а намагаючись зрозуміти локальні правила комунікації. Для школярів віком 10–11 років характерна потреба в інтелектуальній грі, тому складність тексту Керролла стимулює їхній пізнавальний інтерес, а яскраві образи (Чеширський Кіт, Капелюшник) дозволяють закріпити культурні концепти через емоційне сприйняття. Отже, залучення казки Льюїса Керролла до навчального процесу в 5-му класі дозволяє реалізувати антропоцентричний підхід, де учень формується як *«громадянин світу»*, здатний розуміти витоки чужої культури та репрезентувати власну. У цьому контексті «Аліса в Країні Див»

виступає як прецедентний текст, вивчення якого забезпечує перехід від репродуктивного накопичення країнознавчих знань до конструювання цілісної міжкультурної картини світу в свідомості п'ятикласника.

Методологія дослідження передбачала послідовну реалізацію трьох етапів експериментального навчання загальним обсягом 5 навчальних годин. На констатувальному етапі здійснено діагностику сформованості когнітивного (знання реалій), літературно-культурного (розуміння контексту) та ціннісно-діяльнісного (міжкультурне зіставлення) компонентів міжкультурної компетентності за допомогою авторської анкети «Світ Аліси та британські традиції».

Протягом формувального етапу в освітній процес експериментальної групи впроваджено комплекс занять, що базувалися на таких методичних засадах: лінгвокраїнознавчому коментуванні (пояснення ідіом та парадоксів як відображення англійської ментальності), прийомі «Діалог культур» (компаративний аналіз британських та українських побутових й етикетних норм), а також імітаційно-ігрових технологіях (моделювання культурних ситуацій, зокрема рольова гра «Божевільне чаювання»), які дозволили учням «прожити» досвід іншого культурного середовища. У контрольній групі вивчення казки здійснювалося за чинною програмою з акцентом на виразному читанні, репродукції сюжету та характеристиці головної героїні без цілеспрямованого залучення соціокультурного контексту.

На контрольному етапі проведено повторне діагностування із використанням завдань відкритого типу та творчих вправ для інтерпретації культурних смислів. Основними критеріями оцінювання визначено: глибину інтерпретації (експлікацію поведінки персонажів через призму британського світогляду), якість порівняння (перехід від дескриптивного до типологічного зіставлення) та міжкультурну чутливість (готовність до етнокультурного діалогу й адекватне сприйняття іноземного нонсенсу). Отримані результати стали підґрунтям для статистичної обробки даних і формулювання загальних висновків дослідження.

Аналіз результатів первинного діагностичного опитування учнів

Для з'ясування вихідного рівня соціокультурного розвитку учнів та встановлення однорідності експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп на констатувальному етапі дослідження було проведено первинне діагностичне опитування.

Блок 1. Когнітивний компонент (знання фактів та реалій). Аналіз відповідей свідчить про достатньо високий стартовий рівень засвоєння фактичного матеріалу учнями обох груп. Зокрема, зі стовідсотковою точністю школярі ідентифікували столицю Англії (100% в ЕГ та КГ). Запитання щодо країни народження Льюїса Керролла правильну відповідь надали 96,8% учнів ЕГ та 100% КГ. Традиційні британські реалії, зокрема специфіку 5-o'clock tea, правильно визначили 84,3% респондентів ЕГ та 85,7% КГ. Актуальний соціокультурний статус Великої Британії (інформацію про чинного монарха) продемонстрували 93,7% учнів експериментальної та 96,4% учнів контрольної груп. Загалом показники когнітивного блоку в обох групах є стабільно високими та майже тотожними, що підтверджує базову обізнаність учнів із географічними та історико-культурними фактами.

Блок 2. Літературно-культурний компонент (розуміння контексту твору). Завдання цього блоку вимагали від учнів глибшого аналізу тексту казки у взаємозв'язку з британським менталітетом та традиціями. Розуміння базового для твору поняття «нонсенс» як специфічного англійського гумору на початку дослідження зафіксовано у 65,6% вихованців ЕГ та 67,6% КГ. Знання художніх деталей (гри в крокет) виявили 81,3% респондентів експериментальної групи та 82,1% контрольної. Особливу увагу привертає високий відсоток усвідомлення концепту пунктуальності як питомої риси англійського національного характеру за аналізом поведінки казкових персонажів: 90,6% правильних відповідей в ЕГ та 92,9% у КГ.

Отримані статистичні дані первинного зрізу свідчать про те, що експериментальна та контрольна групи мають еквівалентні стартові показники соціокультурної компетентності. Мінімальна розбіжність у результатах (у межах 1–3%) підтверджує однорідність вибірки учнів, що забезпечує чистоту та коректність подальшого проведення педагогічного експерименту.

Блок 3. Ціннісно-діяльнісний компонент (міжкультурне порівняння). Аналіз відкритих відповідей учнів дозволив виявити якісні особливості формування їхньої міжкультурної компетентності. Формулюючи запитання до носіїв культури, школярі здебільшого зосереджувалися на побутовій тематиці та зовнішніх атрибутах (етикет, традиційна кухня, чайні ритуали, поп-культура). Це свідчить про перебування міжкультурної компетенції на стадії «туристської цікавості» без глибокого осмислення чужих цінностей. Ключовим маркером несформованості навичок типологічного порівняння культур став вибір «Пан Коцький» (а також «Кіт-Воркіт») як українського аналога Чеширського Кота. Учні зіставляли персонажів виключно за біологічною ознакою (кіт = кіт), ігноруючи їхні смислові розбіжності: Пан Коцький є класичним трикстером-хитруном, тоді як Чеширський Кіт виступає інтелектуальним наставником і філософом.

Загальні висновки за результатами первинного зрізу:

– *Когнітивний аспект:* високі показники (84,3%–100%) підтверджують належну ерудицію сучасних п'ятикласників та їхню інтегрованість у глобальний інформаційний простір. Обізнаність із політичним статусом країни (93,7%–96,4%) створює надійне підґрунтя для подальшого вивчення британського традиціоналізму;

– *Літературно-культурний аспект:* попри декларативне знання фактів (наприклад, про пунктуальність), розуміння глибинних категорій «просідає». Найнижчий показник щодо поняття «нонсенс» (65,6%) доводить, що учні сприймають казку як набір дивних пригод, не усвідомлюючи її специфіку як форми англійського інтелектуального гумору;

– *Перспективи дослідження:* отримані дані констатувального етапу засвідчили переважання поверхового підходу учнів до аналізу культурних смислів. Запитання до носіїв культури мають стереотипний характер, а порівняння персонажів позбавлене ментальних паралелей. Це актуалізує потребу переведення пізнавального інтересу школярів із побутового рівня на ціннісно-світоглядний у межах впровадження нової методики.

Імплементаційний етап впровадження методики

Імплементаційний етап дослідження передбачав практичну апробацію розробленої методичної системи в експериментальній групі (ЕГ, 32 учні). В основу методики було покладено принцип інтеграції текстуального аналізу художнього твору з лінгвокраїнознавчим коментуванням, що дозволило розглядати казку Л. Керролла «Аліса в Країні Див» як багатошарове джерело культурної інформації.

Навчальна діяльність була структурована за п'ятьма тематичними вузлами, кожен з яких реалізовувався протягом окремого уроку.

Урок 1. «Вхід у Країну Див: Географічний та літературний контекст». Перше заняття було спрямоване на актуалізацію соціокультурної пресупозиції учнів щодо Великої Британії. Застосування прийому «Асоціативний кущ» дозволило експлікувати наявні стереотипи та фонові знання школярів про країну. Ключовим завданням стало моделювання «Паспорта твору», де фіксувалися його хронотоп (Оксфорд XIX ст.) та історико-культурні особливості вікторіанської доби. Розгляд постаті Льюїса Керролла як «типового англійського джентльмена» сприяв формуванню у п'ятикласників первинних уявлень про британський національний характер та етичні імперативи тогочасного суспільства.

Урок 2. «Культурний код англійського чаювання» (аналіз розділу «Божевільне чаювання»). Центральними об’єктами вивчення стали традиції гостинності та мовленнєвий етикет. За допомогою прийому «Кроскультурний колаж» учні здійснювали компаративний аналіз української (з домінантою гостинності й частування) та англійської (із фокусом на регламенті «Five o'clock tea» та інтелектуальній комунікації) культурних традицій. Етап завершився рольовою грою «За столом з Капелюшником», під час якої п'ятикласники ідентифікували порушення етикетних норм персонажами та моделювали правила британського «tea party», що сприяло подоланню психологічного бар’єру у сприйнятті іншокультурних соціальних ритуалів.

Урок 3. «Мовний нонсенс та англійський гумор». Метою заняття було формування лінгвістичного компонента МКК. Робота зосереджувалася на дешифруванні культурно маркованих одиниць – ідіом. Учні досліджували етимологію виразів «Mad as a hatter» (скажений, як капелюшник) та «Grinning like a Cheshire cat» (посміхатися, як чеширський кіт). Вправа «Труднощі перекладу» дозволила дітям порівняти стратегії українських перекладачів, які адаптували англійський нонсенс, шукаючи функціональні відповідники в рідній культурі, що розвивало навички міжкультурної медіації.

Урок 4. «Королівський крокет та британське поняття "Fair Play"». Урок було присвячено аналізу соціальних норм. Дискусія навколо епізоду гри в крокет дозволила ввести фундаментальне для британської культури поняття «Fair Play» (чесна гра). Учні аналізували деспотичну поведінку Чирвової Королеви як антимодель британського ставлення до закону та правил. Шляхом дискусії відбувалося зіставлення сприйняття «справедливості» та «порядку» в українському та англійському світоглядах, що зміцнювало аксіологічний рівень компетенції.

Урок 5. «Я – посередник між культурами» (Підсумковий урок). Заключне заняття мало синтезувальний характер. Учні працювали над проєктом «Міжкультурний путівник Країною Див», де узагальнювали поради для мандрівників, базуючись на досвіді Аліси. Це завдання вимагало від школярів рефлексії над власним культурним досвідом та набутими знаннями. Завершився імплементаційний етап вихідним тестуванням для статистичної фіксації змін у рівнях МКК.

Ефективність імплементації була забезпечена завдяки візуалізації (використання автентичних ілюстрацій Дж. Тенніела як джерела інформації про вікторіанський побут), діалогічності (постійне використання прийому «дзеркального порівняння»: «А як у нас?» – «А як у них?»), гейміфікації (використання ігрових сценаріїв для зниження когнітивного навантаження при вивченні складних культурних концептів). Наприкінці етапу в ЕГ зафіксовано зростання пізнавальної активності на 25-30% порівняно з контрольною групою. Учні ЕГ частіше ставили уточнювальні запитання щодо

прихованих смислів тексту, що свідчить про перехід від поверхневого сприйняття сюжету до глибинного аналізу культурних кодів.

Аналіз результатів підсумкового діагностування після впровадження методики

Для перевірки ефективності запропонованої методики після завершення формувального етапу експерименту було проведено повторне діагностичне опитування учнів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. Порівняльний аналіз фінальних зрізів засвідчив суттєві якісні та кількісні зміни в рівнях соціокультурної компетентності школярів, особливо в ЕГ.

Блок 1. Когнітивний компонент (знання фактів та реалій). Підсумкові дані підтвердили закріплення та стовідсоткове засвоєння базових географічних та історичних фактів учнями експериментальної групи. Показники правильних відповідей щодо країни народження Льюїса Керролла та столиці Англії досягли абсолютного максимуму (100% в ЕГ). Знання традиційного чайного ритуалу (5-o'clock tea) в ЕГ також піднялося до 100%, тоді як у КГ цей показник становить 96,4%. Актуальний політичний статус країни та інформацію про монарха правильно вказали 96,9% респондентів ЕГ та 96,4% КГ. Стабільна та висока динаміка когнітивного компонента в обох групах свідчить, що фактичний матеріал успішно засвоюється учнями середньої школи, проте впроваджена методика дозволила ЕГ досягти безпомилкових результатів у більшості категорій.

Блок 2. Літературно-культурний компонент (розуміння контексту твору). Найбільш виражений педагогічний ефект нової методики зафіксовано в межах літературно-культурного блоку, завдання якого вимагали глибокого аналітичного мислення та розуміння ментальних категорій.

– Поняття «нонсенс»: якщо на констатувальному етапі розуміння цього явища викликало труднощі в обох групах, то після експериментального навчання частка правильних відповідей в ЕГ зросла з вихідних 65,6% до 93,6%. У контрольній групі, що навчалася за традиційною програмою, цей показник збільшився мінімально – до 75%. Така різниця доводить, що нова методика допомогла учням перейти від поверхневого сприйняття казкового сюжету до усвідомлення специфіки англійського інтелектуального гумору.

– Знання художніх деталей: розуміння соціокультурного контексту гри в крокет в ЕГ зросло до 100% (проти 92,9% у КГ).

– Концепт пунктуальності: усвідомлення цієї риси крізь призму поведінки персонажів (зокрема, Білого Кролика) стало абсолютним для обох груп, досягши 100% як в ЕГ, так і в КГ. Проте в експериментальній групі це знання трансформувалося з декларативного у текстово обґрунтоване.

Блок 3. Ціннісно-діяльнісний компонент (міжкультурне порівняння) після впровадження методики. Якісний аналіз відкритих відповідей на підсумковому етапі дослідження засвідчив суттєве переформатування міжкультурного сприйняття учнів експериментальної групи. Учні КГ залишилися на рівні стереотипних або суто сюжетних зацікавлень (запитання про капелюхи, музеї чи улюблених героїв). Натомість респонденти ЕГ продемонстрували перехід від побутового сприйняття до ціннісно-світоглядного. Їхні запитання були спрямовані на осмислення специфіки англійського інтелектуального гумору («Чому, коли ви жартуєте, це не одразу зрозуміло?», використання каламбурів), природи традиційного етикету та навіть соціальної толерантності й сприйняття ексцентричності («Як ви ставитесь до людей, які дивно одягаються або поводяться?»). Окремі специфічні запитання (зокрема, про психіатричні лікарні) безпосередньо відсилають до глибинного контексту «божевільного» світу Льюїса Керролла, що свідчить про високий рівень рефлексії учнів. Щодо компаративного аналізу персонажів, у контрольній групі домінував лінеарний підхід – порівняння за біологічною ознакою (Пан Коцький, Лис Микита). В експериментальній групі, попри збереження частини традиційних відповідей, з'явилися якісно нові варіанти міжкультурних паралелей (Ох, Чугайстер, Мавка, Чорт). Це вказує на зародження навичок типологічного зіставлення, де Чеширський Кіт маркується вже не просто як тварина, а як міфічний, химерний або філософський персонаж, що має аналоги в українському фольклорі.

Загальні висновки за результатами експерименту

Порівняльний аналіз емпіричних даних констатувального та формувального етапів експерименту переконливо доводить ефективність використання казки «Аліса в Країні Див» як цілісного лінгвокраїнознавчого комплексу. Упроваджена методика соціокультурного розвитку забезпечила не лише кількісне зростання знань учнів експериментальної групи (зокрема, стовідсоткове засвоєння ключових історико-географічних реалій), а й якісну трансформацію їхньої міжкультурної свідомості.

Завдяки реалізації розробленого підходу вдалося подолати «просідання» в розумінні глибинних категорій тексту. Так, показник усвідомлення концепту «нонсенс» в ЕГ зріс на 28% (до 93,6%), тоді як у КГ зупинився на позначці 75%. Головним результатом експерименту став перехід пізнавального інтересу школярів із побутового рівня («туристської цікавості») до аналітичних запитів щодо природи англійського гумору, етикетних норм та соціальної толерантності. Показовим маркером розвитку навичок кроскультурного аналізу стало розширення асоціативного ряду під час зіставлення

образу Чеширського Кота з персонажами української міфології та демонології (Ох, Чугайстер, Мавка). Отже, запропонована методика успішно трансформує поверхневе репродуктивне сприйняття тексту в глибинний міжкультурний діалог.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки:

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що міжкультурна компетентність є складною інтегративною якістю особистості, яка охоплює знання про іншу культуру, навички інтерпретації культурних кодів та толерантне ставлення до *«іншості»*. Молодший підлітковий вік (10–11 років) визначено як сензитивний період для її формування, що зумовлено переходом до абстрактно-логічного мислення та пошуком власної ідентичності в соціокультурному просторі.

У дослідженні обґрунтовано методичний потенціал казки Льюїса Керролла як прецедентного тексту англійської лінгвокультури. Встановлено, що твір, насичений вікторіанськими реаліями, мовними парадоксами та специфічним британським нонсенсом, виступає ефективним інструментом навчання. Його вивчення забезпечує не лише засвоєння країнознавчих фактів, а й осягнення школярами базових цінностей носіїв мови, зокрема пунктуальності, етикету та принципу «Fair Play».

Розроблено та впроваджено методику формування міжкультурної компетентності п'ятикласників, що реалізовувалася протягом 5 занять. В її основу покладено принципи кроскультурного аналізу, лінгвокраїнознавчого коментування та ігрового моделювання, зокрема рольову гру «Божевільне чаювання», конструювання «Паспорта твору» та роботу з англійськими ідіомами. Такий підхід забезпечив активну взаємодію учнів із культурними смислами тексту в режимі діалогу *«своє – чуже»*.

Емпірична перевірка підтвердила ефективність авторської методичної системи. Порівняльний аналіз результатів засвідчив значне якісне зростання показників в експериментальній групі (32 особи) порівняно з контрольною (28 осіб). Зокрема, в ЕГ рівень розуміння категорії нонсенсу зріс на 28%, а частка школярів із високим рівнем міжкультурної компетентності збільшилася на 21,9%.

Якісний аналіз відповідей учнів продемонстрував трансформацію світоглядних установок: від поверхневого сприйняття культури на рівні побутових стереотипів школярі перейшли до аналізу ментальних особливостей. Здатність вихованців ЕГ знаходити типологічні паралелі між персонажами Льюїса Керролла та української міфології (Ох, Чугайстер, Мавка) свідчить про сформованість навичок міжкультурної медіації та готовність до повноцінного діалогу культур.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, проте розроблена методика може бути екстрапольована у широку педагогічну практику вчителів-словесників для підвищення ефективності викладання зарубіжної літератури в базовій середній школі.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало фінансової підтримки від державних, громадських або комерційних організацій.

Доступність даних. Дані, використані у дослідженні, доступні у відкритих наукових джерелах.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Грицак Н. Полікультурна освіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2018. № 5(86). С. 35–45.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/%20derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti
3. Динікова Л. Міжкультурна компетентність у процесі полікультурного розвитку. *Українська мова, культура та міжетнічна комунікація у глобалізованому світі* : зб. наук. праць. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2024. С. 82–83.
4. Керролл Л. Аліса в Країні Див. Київ : Ранок, 2018. 144 с.
5. Кожевникова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогіка. 2016. № 2(17). С. 120-125. http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1612
6. Кочмар Д., Поченюк Я. Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука.* Серія: Педагогіка та психологія. 2024. Вип. 2. С. 18–23. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3
7. Лапшин А. Міжнародне співробітництво в галузі гуманітарної освіти: перспектива міжкультурної грамотності. *Міжкультурний діалог: компаративні дослідження в педагогіці та психології:* зб. наук. праць. Володимир, 1999. С. 45–50

8. Самойленко Н. Діагностика міжкультурної компетентності фахівців гуманітарного профілю. *Scientific review.* 2014. № 2 (1). С. 45–52. URL: https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/66
9. Сафонова І. Аксіологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2015. 224 с.
10. Соколовська С. Формування міжкультурної компетентності у студентів-філологів. *Scientific and Pedagogical Internship: Formation of Professional Competences in the Context of European Integration: International Scientific and Pedagogical Internship (4 Nov – 15 Dec 2024, Riga, Latvia)*. Рига, 2024. С. 47–50. URL: https://eprints.zu.edu.ua/42200/1/1.pdf
11. Харченко Н. Формування міжкультурної компетентності в учнівської і студентської молоді: зарубіжний досвід. *Проблеми освіти.* Вип. 2 (103). 2025. С. 618-628. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.41
12. Alaei M., Nosrati F. Research into EFL teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2018. Vol. 47, № 2. P. 73–86. https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1424020
13. Arasaratnam L., Doerfel M. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29, № 2. P. 137–163. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001
14. Bartosh O. Intercultural competence as a part of professional qualities. *LOGOS: A Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art.* 2020. №104. P. 148-155. https://doi.org/10.24101/logos.2020.59
15. Fantini A. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education.* 2020. № 15 (1). P. 52-61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948
16. Krajewski S. Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. J*ournal of Research in International Education.* 2011. Vol. 10, № 2. P. 137–153. https://doi.org/10.1177/1475240911408563
17. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences.* 2022. Vol. 12, No. 8. Art. 502. https://doi.org/10.3390/educsci12080502
18. Sarwari A., Adnan H., Rahamad M., Abdul Wahab M. The Requirements and Importance of Intercultural Communication Competence in the 21st Century. *SAGE Open.* 2024. Vol. 14, No. 2. P. 1-10. https://doi.org/10.1177/21582440241243119

References

1. Hrytsak N. Polikulturna osvita yak skladova profesiinoi pidhotovkymaibutnikh uchyteliv zarubizhnoi literatury [Multicultural education as a component of professional training of future teachers of foreign literature]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka.* 2018. No 5(86). S. 35–45. (in Ukrainian)
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity : zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. [State Standard of Basic Secondary Education: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 30, 2020, No. 898]. (in Ukrainian) URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/%20derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti
3. Dynikova L. Mizhkulturna kompetentnist u protsesi polikulturnoho rozvytku [Intercultural competence in the process of multicultural development]. *Ukrainska mova, kultura ta mizhetnichna komunikatsiia u hlobalizovanomu sviti* : zb. nauk. prats. Odesa : Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova, 2024. S. 82–83. (in Ukrainian)
4. Kerroll L. Alisa v Kraini Dyv [Alice's Adventures in Wonderland]. Kyiv : Ranok, 2018. 144 s. (in Ukrainian)
5. Kozhevnykova A., Dudko Ya., Holubenko N. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia yak vazhlyvyi chynnyk uspishnoi pedahohichnoi diialnosti [Formation of intercultural competence of the modern teacher as an important factor in successful educational activities.]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.* Seriia: Pedahohika. 2016. № 2(17). S. 120-125. (in Ukrainian) http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1612
6. Kochmar D., Pocheniuk Ya. Tekhnolohii formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi navchannia inozemnoi movy [Technologies of forming intercultural competences of higher education students in the process of teaching a foreign language]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka.* Seriia: Pedahohika ta psykholohiia. 2024. Vyp. 2. S. 18–23. (in Ukrainian) https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3
7. Lapshyn A. Mizhnarodne srivrobitnytstvo v haluzi humanitarnoi osvity: perspektyva mizhkulturnoi hramotnosti [International cooperation in the field of humanitarian education: the perspective of cross-cultural literacy]. *Mizhkulturnyi dialoh: komparatyvni doslidzhennia v pedahohitsi ta psykholohii:* zb. nauk. prats. Volodymyr, 1999. S. 45–50. (in Ukrainian)
8. Samoilenko N. Diahnostyka mizhkulturnoi kompetentnosti fakhivtsiv humanitarnoho profiliu [Diagnostics of specialists' intercultural competence developing]. *Scientific review*. 2014. № 2 (1). S. 45–52. (in Ukrainian) URL: https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/66
9. Safonova I. Aksiolohichni zasady formuvannia v inozemnykh studentiv universytetu mizhkulturnoi kompetentnosti [Axiological foundations of forming intercultural competence in foreign students of university]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07; In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Kyiv, 2015. 224 s. (in Ukrainian)
10. Sokolovska S. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u studentiv-filolohiv [Forming intercultural competence in philology students]. *Scientific and Pedagogical Internship:Formation of Professional Competences in the Context of European Integration: International Scientific and Pedagogical Internship (4 Nov – 15 Dec 2024, Riga, Latvia)*. 2024. С. 47–50. (in Ukrainian) URL: https://eprints.zu.edu.ua/42200/1/1.pdf

11. Kharchenko N. Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti v uchnivskoi i studentskoi molodi: zarubizhnyi dosvid [Developing intercultural competence among school and student youth: international experience]. *Problemy osvity.* Vyp. 2 (103). 2025. S. 618-628 (in Ukrainian). https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.41
12. Alaei M., Nosrati F. Research into EFL teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2018. Vol. 47. № 2. P. 73–86. https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1424020
13. Arasaratnam L., Doerfel M. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. Vol. 29, № 2. P. 137–163. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001
14. Bartosh O. Intercultural competence as a part of professional qualities. *LOGOS: A Journal of Religion, Philosophy, Comparative Cultural Studies and Art.* 2020. №104. P. 148-155. https://doi.org/10.24101/logos.2020.59
15. Fantini A. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education.* 2020. № 15 (1). P. 52-61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948
16. Krajewski S. Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. J*ournal of Research in International Education.* 2011. Vol. 10, № 2. P. 137–153. https://doi.org/10.1177/1475240911408563
17. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences.* 2022. Vol. 12, No. 8. Art. 502. https://doi.org/10.3390/educsci12080502
18. Sarwari A., Adnan H., Rahamad M., Abdul Wahab M. The Requirements and Importance of Intercultural Communication Competence in the 21st Century. *SAGE Open.* 2024. Vol. 14, No. 2. P. 1-10. https://doi.org/10.1177/21582440241243119

| Матеріал надійшов до редакції: 25.07.2026 р. | Прийнято до друку: 28.08.2026 р. | Опубліковано: 30.10.2026 р. |

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).