

ОЛЬГА ЖУПАНИК
ORCID ID: 0000-0002-0567-8158
o.i.zhupanyk@udpu.edu.ua

викладачка кафедри теорії та методик іноземних мов
аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський національний університет
вул. Інституцька, 1, м. Умань

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ДИНАМІКА НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

У статті розкрито актуальну проблему формування соціокультурної компетентності (СКК) студентської молоді як критично важливої умови підготовки конкурентоспроможних фахівців у сучасному глобалізованому просторі. Обґрунтовано стратегічне значення досвіду США, де розвиток СКК трансформувався з гуманітарної ініціативи на високоліквідний актив, що забезпечує національну безпеку та економічну стабільність.

Автором систематизовано еволюцію нормативно-правового забезпечення СКК у Сполучених Штатах – від засадничого Закону про цивільні права 1964 року до сучасних стандартів акредитації (CAEP, InTASC) та стратегічних меморандумів (NSM-8). У дослідженні продемонстровано чітку кореляцію між правовою інституціоналізацією інклюзії та економічною доцільністю, що підтверджується аналізом теорії людського капіталу та сучасних бізнес-звітів.

Особливу увагу приділено практичному інструментарію формування СКК, який у статті структуровано за трьома функціональними групами: діагностико-прогностичною (IDI, CQS, BEVI), інтерактивно-симуляційною (культурні асимілятори, капсули, критичні інциденти) та технологіями іммерсивної взаємодії (COIL, Virtual Exchange, Service-Learning). Показано, що така трирівнева модель дає можливість університетам США перетворювати теоретичні конструкти толерантності на вимірювані результати навчання.

У підсумку обґрунтовано, що комплексний підхід до впровадження американських праксеологічних механізмів, який поєднує нормативну регламентацію, цифрову мобільність та психометричний моніторинг, є перспективним вектором для модернізації вітчизняної вищої школи в умовах євроінтеграційних трансформацій та підготовки фахівців, готових до ефективної діяльності у транснаціональному середовищі.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, мультикультурність, вища освіта США, міжкультурна взаємодія, нормативно-правове регулювання.

OLHA ZHUPANYK
Lecturer at the Department of Foreign Languages Theory and Methodology
Postgraduate Student at the Department of Pedagogics and Education Management
Uman National University
1 Instytutska Str., Uman

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENT YOUTH IN U.S. HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: TRENDS AND DYNAMICS OF SCIENTIFIC DISCOURSE

The article explores the development of socio-cultural competence (SCC) as a vital prerequisite for training competitive specialists in a globalized world. As cultural boundaries blur, traditional training paradigms are giving way to a demand for interdisciplinary traits and the ability to navigate diverse ideological models. This necessitates interaction tools that enable youth to collaborate effectively in multicultural environments and foster empathy-based dialogue. Since the student years are a sensitive period for value crystallization, higher education must facilitate personal transformation, enhancing democratic qualities and self-identity through cross-cultural comparison. Consequently, SCC has emerged as a strategic priority for modern institutions.

The article aims to theoretically substantiate the reasons for the rising importance of SCC and provide a retrospective analysis of the scientific discourse regarding its development among student youth in U.S. higher education. Furthermore, the study seeks to systematize the legal and methodological factors that underpin the effectiveness of the American educational model.

The study utilized a comprehensive set of theoretical methods to ensure a holistic analysis. Comparative and systemic analysis of scientific literature allowed for tracing the dynamics of American scientific discourse and identifying the

drivers of SCC prioritization. The retrospective method was applied to examine the evolution of the legal framework and societal interaction models (Melting Pot vs. Salad Bowl). Finally, classification and systematization were used to structure contemporary diagnostic and practical tools for SCC development.

Research identifies key drivers for SCC: globalized labor market demands, social cohesion, and “soft skills” prioritization. The migration-driven U.S. landscape serves as a benchmark, with legislative evolution traced from the Civil Rights Act (1964) to modern CAEP and InTASC standards. In the U.S., SCC is a high-value asset correlating with 39% higher financial performance. The American toolkit is categorized into diagnostic-predictive (IDI, CQS, BEVI), interactive-simulative (cultural assimilators), and immersive technologies (COIL, Virtual Exchange).

U.S. global educational leadership results from the institutionalization of multiculturalism. By treating socio-cultural awareness as a core qualification, universities attract global intellectual capital, contributing over \$40 billion annually to the economy. Adapting these American praxeological mechanisms – specifically the three-tier model of diagnostics, simulation, and immersion – is essential for national modernization and successful European integration.

Key words: *socio-cultural competence, multiculturalism, U.S. higher education, intercultural interaction, legal and regulatory framework.*

У світі, де кордони між державами та культурами стають дедалі прозорішими, традиційні підходи до підготовки фахівців поступово втрачають свою вичерпність, поступаючи місцем запиту на нові між-дисциплінарні якості особистості. Постійне розширення міжнародних зв'язків та інтеграція в глобальний інформаційний простір вимагають від сучасної людини не лише глибоких фахових знань, а й здатності вільно орієнтуватися в розмаїтті світоглядних моделей. У таких умовах виникає гостра потреба у формуванні особливого інструментарію взаємодії, який дозволив би молоді ефективно співпрацювати в мультикультурних командах, уникати смислових непорозумінь та вибудовувати конструктивний діалог на засадах толерантності й емпатії.

Оскільки студентство є тим сенситивним періодом, коли активно кристалізуються ціннісні орієнтири, освітній процес у закладах вищої освіти (ЗВО) має забезпечувати глибоку трансформацію особистості, що сприяє не лише розвитку демократичних якостей, а й глибшому усвідомленню власної ідентичності через порівняння з досвідом інших спільнот. Саме тому на передній план наукових дискусій виходить необхідність дослідження та впровадження механізмів формування соціокультурної компетентності (СКК), яка стає стратегічним завданням для сучасної вищої школи.

Незважаючи на значний масив теоретичних напрацювань, гострою залишається потреба в систематизації підходів до формування соціокультурної компетентності студентської молоді та критичному аналізі динаміки наукового дискурсу з цієї теми, що дозволить визначити ступінь відповідності сучасних освітніх практик жорстким міжнародним стандартам якості.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні причин актуалізації та ретроспективному аналізі динаміки наукового дискурсу щодо формування соціокультурної компетентності студентської молоді у закладах вищої освіти США, а також у систематизації нормативно-правових та методичних чинників, що забезпечують ефективність американської освітньої моделі.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких завдань:

1. З'ясувати та теоретично обґрунтувати передумови (соціально-економічні, політичні, педагогічні) актуалізації проблеми формування соціокультурної компетентності студентів в американській системі вищої освіти.

2. Здійснити ретроспективний аналіз та виокремити основні етапи еволюції наукового дискурсу щодо досліджуваної проблеми в педагогічній теорії США.

3. Систематизувати та проаналізувати нормативно-правову базу, яка слугує підґрунтям для соціокультурної підготовки молоді в американських університетах.

4. Визначити й охарактеризувати ключові методичні чинники (підходи, стратегії, інноваційні практики), що забезпечують результативність американської освітньої моделі у контексті формування соціокультурної компетентності.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, що забезпечили всебічний аналіз обраної проблеми. Компаративний та системний аналіз наукових джерел дозволив простежити динаміку американського наукового дискурсу та виявити причини пріоритетності соціокультурної підготовки у ЗВО США. Ретроспективний метод було застосовано для вивчення еволюції нормативно-правової бази та суспільних моделей взаємодії («плавильний котел», «салатниця»). Метод класифікації та систематизації забезпечив структурування сучасного діагностичного й практичного інструментарію формування соціокультурної компетентності студентської молоді.

Застосування зазначеного методологічного апарату дозволило не лише систематизувати наукові погляди, а й виявити об'єктивні передумови трансформації соціокультурної компетентності в невід'ємний складник професійної підготовки. Зокрема, аналіз виокремлених джерел вказує на те, що пріоритетність цього питання в сучасній педагогіці зумовлена низкою фундаментальних факторів, які безпосередньо впливають на якість підготовки сучасного спеціаліста:

- необхідність адаптації до глобалізованого ринку праці, де професійна успішність залежить від здатності фахівця ефективно функціонувати в інтернаціональних колективах та вільно орієнтуватися в різних ділових культурах;
- запит на зміцнення соціальної згуртованості, що передбачає виховання толерантності, подолання ксенофобії та формування у молоді вміння дешифрувати культурні коди для запобігання міжособистісним і соціальним конфліктам;
- пріоритетність особистісного розвитку та самоідентифікації, оскільки через критичне осмислення чужого соціокультурного досвіду студент отримує інструменти для глибшого розуміння власних національних цінностей та світоглядних позицій;
- вимоги щодо розвитку «м'яких навичок» (*soft skills*), серед яких емпатія, гнучкість мислення та комунікативна мобільність стають базовими демократичними якостями, необхідними для стабільного розвитку громадянського суспільства.

Аналіз наведених чинників дає змогу стверджувати про високий ступінь актуальності обраної теми в контексті сучасних освітніх трансформацій. У цьому науковому дискурсі особливої ваги набуває аналіз досвіду Сполучених Штатів Америки, які виступають своєрідним еталоном у розробці та впровадженні стратегій міжкультурної взаємодії. Пріоритетність вивчення саме американської моделі зумовлена низкою специфічних чинників, що історично стимулювали посилену увагу місцевих учених до цієї проблеми. Зокрема, унікальний соціокультурний ландшафт країни, сформований під впливом багаторічних міграційних процесів, перетворив систему вищої освіти США на фундаментальний майданчик для пошуку ефективних механізмів соціальної адаптації та інтеграції молоді.

Проблему формування соціокультурної компетентності досліджувала низка вітчизняних та закордонних учених, чий напрацювання склали теоретичне підґрунтя для сучасних педагогічних розвідок. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу та загальні аспекти соціокультурної підготовки здобувачів освіти висвітлено у працях Н. Бориско, С. Ніколаєвої та В. Редько [2; 6; 10] (лінгводидактичний аспект), О. Пометун та І. Тараненко [8; 13] (концептуалізація компетентнісного підходу), С. Терна [14] (формування критичного мислення). Важливий внесок у розуміння структури цієї компетентності зробили закордонні дослідники М. Байрам, Р. Ладо та Д. Хаймс [23; 43; 38], які зосереджували увагу на моделюванні міжкультурної комунікації, мовленнєвій поведінці та визначенні соціокультурних стандартів у межах міжнародних освітніх програм.

Окрему групу досліджень становлять праці вчених, які аналізували особливості формування соціокультурної компетентності безпосередньо в американському освітньому контексті, враховуючи специфіку полікультурного середовища США. Зокрема, Дж. Бенкс [17] та С. Ніето [46] обґрунтували фундаментальні засади мультикультурної освіти, М. Беннетт [19] розробив модель динаміки міжкультурної чутливості, а В. Гудікунст [32] досліджував психологічні механізми взаємодії. Питаннями культурно-релевантної педагогіки та соціальної адаптації студентства в американських ЗВО займалися К. Гірц, Д. Деардорфф, Г. Ладсон-Білінгс, Е. Холл [31; 26; 44; 33] (моделювання міжкультурної результативності) та Дж. Крамш [42], яка вивчала роль мови як засобу трансляції культури в США.

Значущими для нашої розвідки є також доробки науковців, які здійснювали компаративні дослідження систем вищої освіти України та США, оцінюючи потенціал адаптації зарубіжних моделей. Питаннями порівняльної педагогіки та імплементації американського досвіду у вітчизняний простір займалися Т. Кошманова [3] (професійна підготовка викладачів у США), О. Локшина [5] (глобалізаційні освітні трансформації) та Н. Муқан [7] (стандартизація освіти). Глибокий аналіз англomовних освітніх систем та можливостей запозичення їхніх стратегій представлений у працях Н. Авшенюк, Ю. Лавриш, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та І. Соколової [1; 4; 9; 11; 12], які досліджували інноваційні методики навчання та розвиток професійно-комунікативних якостей студентів у компаративному аспекті.

Більшість науковців стверджують, що саме американський досвід може стати одним із найпоказовіших у контексті розвитку СКК через низку об'єктивних причин:

- історична та демографічна специфіка розвитку американського суспільства;
- випереджальний характер формування нормативно-правової бази;

- прагматичний підхід та економічна доцільність;
- потужна база практичних досліджень та перевірених методик;
- лідерство США на світовому ринку освітніх послуг.

Аналіз американського досвіду доцільно розпочати з окреслення специфіки історичного розвитку та соціокультурного ландшафту цієї країни. Еволюція суспільної системи США традиційно описується через протиставлення двох фундаментальних метафор: «плавильного котла» (*Melting Pot*) та «салатниці» (*Salad Bowl*). Концепція «котла», що набула популярності завдяки драматургу І. Зангвіллу, передбачала повну асиміляцію іммігрантів та стирання культурних відмінностей заради створення єдиної американської ідентичності [30]. Значення моделі «плавильного котла» полягало у формуванні монолітної громадянської ідентичності, де соціокультурна компетентність людини зводилася до знання єдиного культурного стандарту та повної асиміляції [16]. У цьому контексті успіх студентів залежав від їх здатності відмовитися від власних етнічних чи регіональних особливостей на користь усередненого образу «ідеального американця». Тож у цьому контексті формування СКК мало на меті уніфікацію моделей поведінки, що забезпечувало стабільність суспільства через однорідність, але водночас нівелювало унікальний культурний досвід окремих спільнот.

Натомість сучасна парадигма «салатниці», ідеологом якої виступив Дж. Бенкс, базується на принципах мультикультуралізму, де кожна етнічна група зберігає свою унікальну «текстуру» та мовну специфіку, формуючи при цьому цілісну національну спільноту [17]. Для студентської молоді США це означає, що соціокультурна компетентність тепер полягає не в уподібненні, а в здатності ефективно функціонувати в гетерогенному середовищі, зберігаючи власну самобутність. Значення цієї моделі для освіти полягає у вихованні «глобального громадянина», який володіє інструментами деконструкції стереотипів та вміє розпізнавати складну мозаїку соціальних кодів, що є критично важливим для професійної та особистісної реалізації в сучасному демократичному суспільстві.

Такий перехід від примусового одноманіття до визнання плюралізму став основою для гуманізації освіти, що у вітчизняному науковому дискурсі ґрунтовно аналізували І. Бех, М. Лещенко, а також О. Ковальчук (у контексті стратегій полікультурної освіти), Ю. Кудрявцева (щодо реформування вищої школи США) та С. Гапонова (у розрізі соціокультурного аспекту навчання іноземних мов).

Поряд із ретроспективно-демографічною специфікою розвитку американського соціуму, вагомим чинником актуальності досвіду США у контексті методики формування СКК виступає випереджальний характер розбудови відповідної нормативно-правової бази.

Американська держава та освітні інституції почали впроваджувати соціокультурні стандарти значно раніше, ніж це стало загальносвітовим трендом. Зокрема, ключовим етапом інституціоналізації цього процесу стала декретація Закону про цивільні права 1964 року (*Civil Rights Act of 1964*), що створила прецедент правової регламентації міжетнічної взаємодії в усіх суспільних сферах, включно з освітньою. Фундаментальним механізмом реалізації десегрегаційних процесів у вищій школі США став Розділ VI (*Title VI*) Закону про цивільні права 1964 року, який заклав правовий фундамент для формування безпечного міжкультурного середовища. Ця нормативна ініціатива запровадила сувору заборону дискримінації за ознаками раси, кольору шкіри чи національного походження в усіх освітніх програмах, що отримують федеральну підтримку [25]. Регулятивна сила цього розділу полягала у створенні прямої фінансової залежності: заклади вищої освіти, що не забезпечували рівних умов для представників різних лінгвокультурних груп, ризикували втратою державного фінансування. Такий підхід змусив університети перейти від пасивного визнання різноманітності до активного проєктування інклюзивного простору та розробки системних методик соціокультурної взаємодії, що стало критично важливим чинником розвитку відповідної компетентності у студентській молоді.

Закон про цивільні права 1964 року став поштовхом до появи нових нормативно-правових актів, які підкреслювали значущість соціокультурної складової в освіті та інших сферах. При цьому, інституціоналізація соціокультурних стандартів у США відбувалася на двох рівнях: загальнодержавному (низка законів, президентських регламентів, стратегічних ініціатив тощо) та галузевому (стандарти, професійні регламенти тощо). Для цілісного розуміння еволюції правового регулювання соціокультурного аспекту в американській вищій школі доцільно систематизувати ключові нормативні акти за хронологічним принципом та змістовим наповненням. У Таблиці 1 представлено ретроспективний огляд документів, що сформували правовий та методичний фундамент розвитку СКК, охоплюючи шлях від загальнонаціональних законів до вузькоспеціалізованих освітніх стандартів.

Еволюція нормативно-правового забезпечення СКК у США

Назва нормативного документу	Рік оприлюднення	Регулятивний зміст та ключові положення
Закон про цивільні права (Civil Rights Act)	1964	Заборона дискримінації за етнонаціональними ознаками; створення правового фундаменту інклюзії [3].
Закон про вищу освіту (Higher Education Act – HEA)	1965	Регламентация доступу до ЗВО, фінансування програм міжнародних досліджень та соціокультурної адаптації [37].
Закон про міжнародну освіту (International Education Act)	1966	Стимулювання вивчення іноземних мов та культур для зміцнення національної безпеки та співробітництва [40].
Закон про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act)	1968	Офіційна підтримка студентів-білінгвів; визнання важливості збереження та поваги до рідної культури [20].
Стандарти готовності до світу (ACTFL) (<i>World-Readiness Standards</i>)	1996 / 2015	Виокремлення соціокультурного компонента (<i>Cultures</i>) як обов'язкового результату іншомовної підготовки [55].
Дорожня карта «Інклюзивна досконалість» (Inclusive Excellence – AAC&U)	2005	Визначення соціокультурної різноманітності як головного критерію академічної якості та успішності ЗВО [54].
Рубрики оцінювання VALUE (<i>VALUE Rubrics – AAC&U</i>)	2009 / 2017	Методичний інструментарій для якісного вимірювання рівнів сформованості міжкультурних навичок [53].
Стандарти професійної підготовки (InTASC) (<i>Model Core Teaching Standards</i>)	2011	Вимога до викладачів використовувати культурні відмінності студентів для створення результативного середовища [39].
Стандарти акредитації підготовки вчителів (CAEP Accreditation Standards)	2013	Обов'язкова умова доведення готовності випускників працювати в мультикультурному середовищі (<i>Diversity</i>) [24].
Меморандум про національну безпеку (NSM-8) (<i>National Security Memorandum</i>)	2022	Акцент на важливості глибокої соціокультурної експертизи у підготовці кадрів для стратегічних секторів [45].

Аналіз цих документів свідчить, що СКК у США розглядається не лише як гуманітарна цінність, а і як високоліквідний актив. Концептуальною основою американського підходу є визнання прямої кореляції між соціокультурною некомпетентністю та регресом економічних показників, що трансформує формування СКК з етичного завдання на стратегічну вимогу життєздатності системи, що трансформує формування СКК з етичного завдання на стратегічну вимогу життєздатності системи. Така зміна акцентів зумовлена тим, що американська вища школа орієнтується на реальні запити ринку праці, де економічна доцільність соціокультурних навичок уже має чітке фінансове вираження та проявляється на кількох рівнях.

По-перше, соціокультурна компетентність у США розглядається як стратегічний інструмент мінімізації економічних ризиків у межах концепції корпоративної соціальної відповідальності. У сучасному американському бізнес-середовищі «культурна сліпота» трактується як дефіцит професійної придатності, що веде до прямих фінансових та репутаційних втрат. Згідно з дослідженнями міжнародної консалтингової групи McKinsey & Company у 2023 році, компанії з високим рівнем соціокультурної інклюзивності мають на 39% більшу ймовірність досягти високих фінансових показників, оскільки розвинена СКК персоналу виступає запобіжником від репутаційних скандалів, що здатні миттєво обвалити акції на фондовому ринку [27]. Крім того, прагматизм корпоративного управління базується на доведеному зв'язку між рівнем СКК та продуктивністю праці: за даними звітів однієї із найбільших світових консалтингових та аудиторських компаній Deloitte, інклюзивні команди демонструють на 80% вищу ефективність у вирішенні складних бізнес-задач, мінімізуючи бюджетні втрати на подолання внутрішніх конфліктів [22].

По-друге, показовість американського досвіду зумовлена трансформацією СКК у вимірюваний ринковий показник – коефіцієнт культурного інтелекту (CQ), що безпосередньо впливає на конкурентоспроможність фахівців та освітніх послуг. Фундаментальні розвідки С. Анг та Л. Ван Дайн, викладені у посібнику «Довідник із культурного інтелекту» (*Handbook of Cultural Intelligence*), слугують теоретичним підґрунтям для твердження про те, що рівень CQ суттєво підвищує «ринкову вартість» випускника, забезпечуючи його готовність до роботи в умовах глобальної експансії капіталу [35]. Водночас США прагматично розглядають вищу освіту як вагомий стаття експорту, що, згідно зі звітами Інституту міжнародної освіти (*Institute of International Education*), приносить економіці країни понад 40 млрд доларів щорічно [49]. У цьому контексті впровадження методик формування СКК є вимушеною ринко-

вою стратегією університетів, спрямованою на створення привабливого та зрозумілого середовища для іноземних суб'єктів освітнього процесу.

По-третє, у межах класичної теорії людського капіталу соціокультурні навички інтерпретуються як невід'ємна частина капіталоутворення, що визначає соціальну стабільність держави. Спираючись на концепції нобелівських лауреатів Г. Беккера та Т. Шульца, американська педагогіка розглядає інвестиції в соціокультурну підготовку молоді як економічно виправдані витрати [18]. Такий підхід базується на розрахунках, згідно з якими розвиток СКК сприяє вертикальній соціальній мобільності та ефективній інтеграції громадян у суспільні процеси. Це, як зазначає Нобелівський лауреат Дж. Гекман у дослідженні «Економіка інвестування в людей» (*The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education або Investing in Young Children*) дає змогу державі суттєво зменшити видатки на соціальну допомогу та превенцію міжетнічних напружень, перетворюючи соціокультурну освіту на дієвий механізм оптимізації державних ресурсів [36].

Проте економічна доцільність та ґрунтовне теоретичне підґрунтя є лише одним з аспектів американського успіху. Прагматичний підхід США виявився не лише в обґрунтуванні інвестицій, а й у формуванні репрезентативної бази практичних досліджень та верифікованих методик, які дозволяють трансформувати теоретичні конструкти у вимірювані результати навчання. Саме наявність апробованого методичного інструментарію робить американський досвід найбільш релевантним для адаптації та впровадження в інші освітні системи. Зазначена науково-методична база представлена розгалуженою системою інструментів, які за функціональним спрямуванням доцільно розподілити на три ключові групи.

По-перше, це діагностико-прогностичний інструментарій, що включає апробовані психометричні тести та шкали (наприклад, для вимірювання культурного інтелекту чи етапів міжкультурного розвитку), які дозволяють об'єктивно оцінювати динаміку формування компетентності.

По-друге, розроблено широкий спектр інтерактивних симуляційних методик, таких як «культурні асимілятори» та аналіз критичних інцидентів, що базуються на розв'язанні реальних соціокультурних кейсів та конфліктних ситуацій.

По-третє, американська вища школа активно впроваджує технології занурення та віртуальної мобільності, які забезпечують безпосередню соціокультурну взаємодію студентів у транснаціональному цифровому середовищі.

З метою деталізації науково-методичної бази США нами здійснено систематизацію відповідних інструментів у Таблиці 2, що забезпечує наочне відображення еволюції від діагностичних процедур до практик формування та оцінювання СКК.

Таблиця 2

Класифікація науково-методичного інструментарію формування СКК у ЗВО США

Група інструментарію	Приклади конкретних методик та інструментів	Призначення та очікуваний результат
Діагностико-прогностичний	Опитувальник міжкультурного розвитку (<i>Intercultural Development Inventory – IDI</i>)	Об'єктивне вимірювання рівня міжкультурної чутливості та «культурного інтелекту»; моніторинг динаміки змін у світогляді здобувача освіти [34; 2; 51].
	Шкала культурного інтелекту (<i>Cultural Intelligence Scale – CQS</i>)	
	Анкета переконань, подій та цінностей (<i>Beliefs, Events, and Values Inventory – BEVI</i>)	
Інтерактивно-симуляційний	«Культурні асимілятори» (<i>Cultural Assimilators</i>)	Розвиток навичок аналізу конфліктних ситуацій; формування здатності інтерпретувати поведінку представників інших культур без упереджень [52; 29; 48].
	Метод аналізу критичних інцидентів (<i>Critical Incidents Analysis</i>)	
	«Культурні капсули» (<i>Cultural Capsules</i>)	
Технології занурення та взаємодії	Спільне онлайн-навчання в міжнародному середовищі (<i>Collaborative Online International Learning – COIL</i>)	Набуття реального досвіду соціокультурної комунікації через спільні міжнародні проекти або волонтерську діяльність у мультикультурних громадах [50; 41; 47].
	Соціально-орієнтоване навчання (<i>Service-Learning</i>)	
	Програми віртуального обміну (<i>Virtual Exchange</i>)	

Отже, наведена класифікація засвідчує комплексність американського підходу до формування соціокультурної компетентності, який охоплює повний навчальний цикл. Цей процес вибудовується як логічна послідовність: від об'єктивного вимірювання вихідного рівня міжкультурної чутливості за допомогою діагностичного інструментарію, безпечного відпрацювання аналітичних навичок через

інтерактивні симуляції до безпосереднього застосування набутого досвіду в умовах реальної транснаціональної взаємодії. Така трирівнева система гарантує трансформацію теоретичних конструктів у стійкі моделі поведінки, роблячи процес формування СКК вимірюваним і технологізованим.

З огляду на це стає очевидним, що лідерство США на світовому ринку освітніх послуг не є історичною випадковістю – це результат цілеспрямованої, прагматичної державної політики та унікальної бізнес-моделі вищої школи. Саме наявність такого відпрацьованого соціокультурного інструментарію дає можливість американським університетам безконфліктно інтегрувати глобальний студентський контингент, перетворюючи мультикультурність на свою головну ринкову перевагу.

Статус США як світового гегемона в освітній сфері забезпечується низкою концептуальних факторів, серед яких доцільно виділити такі:

- економічна капіталізація та модель «ендаументу» (*endowment*), що забезпечує безпрецедентну фінансову стабільність ЗВО та дає змогу ефективно експортувати освітні послуги;
- адаптивність та індивідуалізація освітніх траєкторій, яка реалізується через систему *Major/Minor* та вільну кредитну мобільність здобувачів освіти;
- тісний симбіоз науки, інновацій та індустрії (R&D), що гарантує пряму інтеграцію навчального процесу з реальними бізнес-проєктами;
- інституціоналізована мультикультурність, яка завдяки розвитку соціокультурної компетентності створює безпечне та інклюзивне середовище для глобального «імпорту мізків».

Університети США функціонують не просто як заклади освіти, а як потужні фінансові корпорації, що забезпечують безпрецедентний рівень ресурсного забезпечення. Як зазначає провідний дослідник глобальної освіти Ф. Альтбах, на відміну від європейської моделі з домінуванням державного фінансування, ЗВО США спираються на багатомільярдні ендаументи (цільові фонди, сформовані з пожертв). Це дає можливість американській системі наймати найкращих викладачів світу та будувати надсучасні лабораторії, незалежно від політичної кон'юнктури [15].

Крім того, згідно з даними щорічного звіту Інституту міжнародної освіти (Institute of International Education – Open Doors), іноземні студенти приносять економіці США понад 40 млрд доларів щорічно. Відтак, держава розглядає вищу освіту як один із головних експортних продуктів, агресивно і професійно просуваючи її на світовому ринку [24].

Окрім цього, конкурентна перевага американської вищої школи забезпечується безпрецедентною гнучкістю та індивідуалізацією освітніх траєкторій. На відміну від «жорстких» освітніх програм, характерних для вітчизняного освітнього простору, система США робить ставку на адаптивність. Як наголошує у своїй фундаментальній праці «Вища освіта в Америці» колишній президент Гарвардського університету Д. Бок, модель *Liberal Arts* (багатопрофільна (міждисциплінарна) освіта) відходить від концепції наперед визначених програм. Завдяки системі *Major/Minor* (вибору основної та додаткової спеціалізації) і механізмам вільної кредитної мобільності студент не отримує директивно затвердженого розкладу на всі роки навчання. Натомість він виступає повноправним архітектором власної освітньої траєкторії, самостійно формуючи свій семестровий план із широкого каталогу вибіркових дисциплін і комбінуючи непеєднувані, на перший погляд, речі (наприклад, ІТ та філософію). Така гнучкість ідеально відповідає запитам сучасного ринку праці, який потребує фахівців на стику галузей, і дає здобувачу відчуття повного контролю над процесом власного капіталоутворення [21].

Не менш визначальним чинником лідерства США на світовому ринку освітніх послуг є тісний симбіоз науки, інновацій та індустрії, що перетворює американські університети на головні осередки фундаментальних та прикладних досліджень. Цей феномен найкраще пояснюється концепцією «Потрійної спіралі» (університет – індустрія – держава), розробленою Г. Едковіцом. Завдяки глибокій інтеграції закладів вищої освіти з корпоративним сектором (яскравим прикладом чого є взаємодія Кремнієвої долини та Стенфордського університету), компанії безпосередньо замовляють університетам розробку технологій, а студенти ще під час навчання стають частиною реальних стартапів та комерційних бізнес-проєктів [28].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що беззаперечне лідерство Сполучених Штатів Америки на глобальному ринку освітніх послуг є закономірним наслідком цілеспрямованої політики щодо інституціоналізації мультикультурності. Американський досвід доводить, що формування СКК студентської молоді трансформувалося з суто етично-гуманітарної ініціативи на високоліквідний актив та стратегічний інструмент забезпечення конкурентоспроможності. Ця трансформація спирається на потужний нормативно-правовий фундамент, унікальну бізнес-модель

університетів та, що найважливіше, на розгалужену базу верифікованих інструментів. Саме наявність тривірневої системи підготовки – від психометричної діагностики (IDI, CQS) і симуляційних тренінгів до технологій імерсивного занурення – дає змогу ЗВО США перетворювати теоретичні конструкти толерантності на вимірювані та керовані результати навчання.

Отже, сучасна американська вища школа успішно долає розрив між академічними знаннями та вимогами глобалізованого суспільства завдяки інтеграції соціокультурного компонента в усі етапи підготовки фахівця. Розглядаючи соціокультурну обізнаність як базову кваліфікаційну вимогу, університети створюють максимально сприятливе та безпечне середовище для інтелектуального капіталу з усього світу. У цьому контексті глибоке вивчення американської технологізованої моделі розвитку СКК становить значний науковий інтерес, оскільки відкриває перспективи для адаптації та імплементації найбільш ефективних праксеологічних механізмів у вітчизняну систему вищої освіти в умовах її інтеграції до європейського освітнього простору.

Подальші дослідження мають зосереджуватись на детальному аналізі механізмів адаптації американських імерсивних технологій, зокрема програм віртуального обміну та спільного онлайн-навчання (COIL), у вітчизняний освітній простір для інтенсифікації соціокультурної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у США і Великій Британії: порівняльний аналіз : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 272 с.
2. Бориско Н. Ф. Сучасні лінгводидактичні парадигми: від теорії до практики. *Іноземні мови*. 2015. № 1. С. 3–11.
3. Кошманова Т. А. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : монографія. Львів : Світ, 2002. 350 с.
4. Лавриш Ю. Е. Теоретичні і методичні засади корпоративного навчання працівників транснаціональних корпорацій у США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 520 с.
5. Локшина О. І. Інновації в освіті країн Європейського Союзу : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 240 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Мукан Н. В. Стандартизація професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у США, Великій Британії, Канаді, Австралії : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. 268 с.
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
9. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 179 с.
10. Редько В. Г. Засоби навчання іноземних мов: лінгводидактичний аспект : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 280 с.
11. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
12. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителів-філологів у США (кінець XX – початок XXI ст.) : монографія. Маріуполь : ПДТУ, 2007. 332 с.
13. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітній школі. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. рада Н. Бібік та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 36–42.
14. Терно С. О. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7–8. С. 27–39.
15. Altbach P. G. *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 2016. 352 p.
16. Ang S., Van Dyne L., Koh C. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*. 2007. Vol. 3, No. 3. P. 335–371. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
17. Banks J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. 6th ed. New York : Pearson, 2019. 192 p.
18. Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 402 p.
19. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10, No. 2. P. 179–196. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
20. Bilingual Education Act : Public Law 90-247, January 2, 1968. *United States Statutes at Large*. 1968. Vol. 81. P. 816–820. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf> (дата звернення: 09.03.2026).
21. Bok D. *Higher Education in America*. Revised ed. Princeton, NJ : Princeton University Press, 2013. 496 p.

22. Bourke J., Dillon B. Waiter, is bi-level inclusion enough? / Deloitte; Deloitte University Press. 2012. 20 p.
23. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 136 p.
24. CAEP 2022 Accreditation Standards. *Council for the Accreditation of Educator Preparation*. Washington, DC : CAEP, 2022. URL: <https://caepnet.org/caep-standards/> (дата звернення: 11.03.2026).
25. Civil Rights Act of 1964 : Public Law 88-352, July 2, 1964. *United States Statutes at Large*. 1964. Vol. 78. P. 241–268. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf> (дата звернення: 11.03.2026).
26. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
27. Diversity matters even more: The case for holistic impact. *McKinsey & Company*. URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/diversity-matters-even-more-the-case-for-holistic-impact> (дата звернення: 12.03.2026).
28. Etzkowitz H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. New York : Routledge, 2008. 164 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203929605>
29. Flanagan J. C. The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*. 1954. Vol. 51, No. 4. P. 327–358. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0061470>
30. Gordon M. M. Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins. New York : Oxford University Press, 1964. 276 p.
31. Geertz C. The interpretation of cultures: Selected essays. New York : Basic Books, 1973. 470 p.
32. Gudykunst W. B. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory. *Intercultural communication theory* / ed. by R. L. Wiseman. Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. P. 8–58.
33. Hall E. T. Beyond culture. New York : Anchor Books, 1976. 298 p.
34. Hammer M. The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for Assessing and Building Intercultural Competence. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence* / ed. by M. A. Moodian. Thousand Oaks, 2009. P. 203–218. URL: https://www.researchgate.net/publication/313308386_The_Intercultural_Development_Inventory_IDI_An_approach_for_assessing_and_building_intercultural_competence (дата звернення: 13.03.2026).
35. Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications / ed. by S. Ang, L. Van Dyne. 2nd ed. New York : Routledge, 2015. 432 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315703855>
36. Heckman J. J. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*. 2011. Vol. 35, No. 1. P. 31–35. URL: <https://www.aft.org/sites/default/files/media/documents/2023/35.1%20Spring%202011.pdf> (дата звернення: 09.03.2026).
37. Higher Education Act of 1965 : Public Law 89-329, November 8, 1965. *United States Statutes at Large*. 1965. Vol. 79. P. 1219–1270. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg1219.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).
38. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics : Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin Books, 1972. P. 269–293.
39. InTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. *Council of Chief State School Officers*. Washington, DC : CCSSO, 2011. URL: <https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10> (дата звернення: 09.03.2026).
40. International Education Act of 1966 : Public Law 89-698, October 29, 1966. *United States Statutes at Large*. 1966. Vol. 80. P. 1066–1073. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-80/pdf/STATUTE-80-Pg1066.pdf> (дата звернення: 10.03.2026).
41. Jacoby B. Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1996. 304 p.
42. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1993. 304 p.
43. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957. 153 p.
44. Ladson-Billings G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. 1995. Vol. 32, No. 3. P. 465–491. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
45. National Security Memorandum on Improving the Cybersecurity of National Security, Department of Defense, and Intelligence Community Systems (NSM-8) : Presidential Memorandum, January 19, 2022. *The White House*. URL: <https://www.nrc.gov/docs/ML2218/ML22186A184.pdf> (дата звернення: 11.03.2026).
46. Nieto S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. 3rd ed. New York : Longman, 1999. 448 p.
47. O'Dowd R. From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*. 2018. Vol. 1. P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

48. Omaggio Hadley A. Teaching Language in Context. 3rd ed. Boston, MA : Heinle & Heinle, 2001. 532 p.
49. Open Doors 2025 Report on International Educational Exchange. *Institute of International Education*. New York : IIE, 2025. URL: <https://opendoorsdata.org/> (дата звернення: 18.03.2026).
50. Rubin J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) in Higher Education Curriculum. *Internationalization of Higher Education* / ed. by H. de Wit. Berlin : Raabe Academic Publishers, 2017. P. 121–144.
51. Shealy C. N. Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice. New York : Springer Publishing Company, 2016. 612 p. URL: <https://media.springerpub.com/media/9780826104526/9780826104526.pdf> (дата звернення: 18.03.2026).
52. Triandis H. C. Culture and Social Behavior. New York : McGraw-Hill, 1994. 330 p.
53. VALUE Rubrics. *Association of American Colleges and Universities*. Washington, DC : AAC&U, 2017. URL: <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics> (дата звернення: 09.03.2026).
54. Williams D. A., Berger J. B., McClendon S. A. Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/238500335_Toward_a_Model_of_Inclusive_Excellence_and_Change_in_Post-Secondary_Institutions (дата звернення: 09.03.2026).
55. World-Readiness Standards for Learning Languages. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. 4th ed. Alexandria, VA : ACTFL, 2015. URL: <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages> (дата звернення: 08.03.2026).

REFERENCES

1. Avsheniuk, N. M. (2014). *Standartyzatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv u SSHa i Velykii Brytanii: porivnialnyi analiz: monohrafiia* [Standardization of teachers' professional training in the USA and Great Britain: comparative analysis: monograph]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
2. Borysko, N. F. (2015). Suchasni linhvodydaktychni paradyhmy: vid teorii do praktyky [Modern linguodidactic paradigms: from theory to practice]. *Inozemni movy*, (1), 3–11. [in Ukrainian].
3. Koshmanova, T. A. (2002). *Rozvytok pedahohichnoi osvity u SSHa (1960–2000 rr.): monohrafiia* [Development of pedagogical education in the USA (1960–2000): monograph]. Svit. [in Ukrainian].
4. Lavrysh, Yu. E. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady korporatyvnoho navchannia pratsivnykiv transnatsionalnykh korporatsii u SSHa* [Theoretical and methodological principles of corporate training of transnational corporations' employees in the USA] (Doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. I. (2013). *Innovatsii v osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia* [Innovations in education of the European Union countries: monograph]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
6. Biych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook] (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit. [in Ukrainian].
7. Mukan, N. V. (2011). *Standartyzatsiia profesiinoho rozvytku vchyteliv zahalnoosvitnikh shkil u SSHa, Velykii Brytanii, Kanadi, Avstralii: monohrafiia* [Standardization of professional development of secondary school teachers in the USA, Great Britain, Canada, Australia: monograph]. Vyd-vo Lvivskoi politekhniki. [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvshyi oriiientyr suchasnoi osvity [Competency-based approach – the most important guideline of modern education]. *Ridna shkola*, (1), 65–69. [in Ukrainian].
9. Pukhovska, L. P. (1997). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: spilnist i rozbizhnosti: monohrafiia* [Professional training of teachers in Western European countries: commonalities and differences: monograph]. Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
10. Redko, V. H. (2019). *Zasoby navchannia inozemnykh mov: linhvodydaktychnyi aspekt: monohrafiia* [Means of teaching foreign languages: linguodidactic aspect: monograph]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
11. Sbruieva, A. A. (2004). *Porivnialna pedahohika: navch. posib.* [Comparative pedagogy: study guide]. VTD “Univer-sytetska knyha”. [in Ukrainian].
12. Sokolova, I. V. (2007). *Profesiina pidhotovka vchyteliv-filolohiv u SSHa (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.): monohrafiia* [Professional training of philology teachers in the USA (late 20th – early 21st century): monograph]. PDTU. [in Ukrainian].
13. Taranenko, I. H. (2000). Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti uchniv u zahalnoosvitnii shkoli [Development of students' life competence in secondary school]. In N. Bibik (Ed.), *Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvo* (pp. 36–42). Kontekst. [in Ukrainian].
14. Terno, S. O. (2012). Svit krytychnoho myslennia: obraz ta mimiikriia [The world of critical thinking: image and mimicry]. *Istoriia v suchasni shkoli*, (7–8), 27–39. [in Ukrainian].
15. Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press [in English].

16. Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x> [in English].
17. Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
18. Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press [in English].
19. Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2) [in English].
20. Bilingual Education Act, Pub. L. No. 90-247, 81 Stat. 816 (1968). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf> [in English].
21. Bok, D. (2013). *Higher education in America* (Revised ed.). Princeton University Press [in English].
22. Bourke, J., & Dillon, B. (2012). *Waiter, is bi-level inclusion enough?* Deloitte; Deloitte University Press [in English].
23. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters [in English].
24. Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2022). *CAEP 2022 accreditation standards*. <https://caepnet.org/caep-standards/> [in English].
25. Civil Rights Act of 1964, Pub. L. No. 88-352, 78 Stat. 241 (1964). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf> [in English].
26. McKinsey & Company. (2023). *Diversity matters even more: The case for holistic impact*. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002> [in English].
27. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266 [in English].
28. Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: University-industry-government innovation in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203929605> [in English].
29. Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470> [in English].
30. Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press [in English].
31. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books [in English].
32. Hammer, M. (2009). The Intercultural Development Inventory (IDI): An approach for assessing and building intercultural competence. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence* (pp. 203–218). Sage Publications. https://www.researchgate.net/publication/313308386_The_Intercultural_Development_Inventory_IDI_An_approach_for_assessing_and_building_intercultural_competence [in English].
33. Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 8–58). Sage [in English].
34. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books [in English].
35. Ang, S., & Van Dyne, L. (Eds.). (2015). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315703855> [in English].
36. Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–35. <https://www.aft.org/sites/default/files/media/documents/2023/35.1%20Spring%202011.pdf> [in English].
37. Higher Education Act of 1965, Pub. L. No. 89-329, 79 Stat. 1219 (1965). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg1219.pdf> [in English].
38. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin Books [in English].
39. Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. <https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10> [in English].
40. International Education Act of 1966, Pub. L. No. 89-698, 80 Stat. 1066 (1966). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-80/pdf/STATUTE-80-Pg1066.pdf> [in English].
41. Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass [in English].
42. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press [in English].
43. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press [in English].
44. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465> [in English].
45. Presidential Memorandum. (2022, January 19). *National security memorandum on improving the cybersecurity of national security, Department of Defense, and intelligence community systems (NSM-8)*. The White House. <https://www.nrc.gov/docs/ML2218/ML22186A184.pdf> [in English].

46. Nieto, S. (1999). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). Longman [in English].
47. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1> [in English].
48. Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Heinle & Heinle [in English].
49. Institute of International Education. (2025). *Open doors 2025 report on international educational exchange*. <https://opendoorsdata.org/> [in English].
50. Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) in higher education curriculum. In H. de Wit (Ed.), *Internationalization of higher education* (pp. 121–144). Raabe Academic Publishers [in English].
51. Shealy, C. N. (2016). *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice*. Springer Publishing Company. <https://media.springerpub.com/media/9780826104526/9780826104526.pdf> [in English].
52. Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill [in English].
53. Association of American Colleges and Universities. (2017). *VALUE rubrics*. <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics> [in English].
54. Williams, D. A., Berger, J. B., & McClendon, S. A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities. https://www.researchgate.net/publication/238500335_Toward_a_Model_of_Inclusive_Excellence_and_Change_in_Post-Secondary_Institutions [in English].
55. American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). *World-readiness standards for learning languages* (4th ed.). <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages> [in English].



Стаття поширюється
на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026