НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ФЕДОРЕНКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА

УДК 378.22.015.01:7/9(73)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

13.00.07 – теорія і методика виховання

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____С. В. Федоренко
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:
МИРОПОЛЬСЬКА Наталія Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Федоренко С. В. **Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2017.

У дисертації вперше представлено наукове осмислення проблеми формування гуманітарної культури студентів у системі загальної підготовки на бакалавраті у закладах вищої освіти США.

Обґрунтовано методологічний базис дослідження гуманітарної культури американських студентів, який представлено взаємопов'язаною сукупністю підходів на загальнонауковому (діалектичний, міждисциплінарний, соціокультурний, аксіологічний, системний, парадигмальний підходи), конкретно науковому (феноменологічний підхід) і технологічному (інноваційний підхід) рівнях, що дало змогу виявити сутнісні характеристики аналізованого педагогічного феномену та умови формування гуманітарної культури студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США з урахуванням соціокультурних змін минулого і сьогодення.

Здійснено теоретичний аналіз сутності поняття «гуманітарна культура американських студентів», під яким розуміємо інтегративну якість особистості, що виявляється в: осягненні ціннісно-смислового сенсу життя шляхом засвоєння комплексу знань у гуманітарній, природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві; присвоєнні загальнолюдських цінностей та способів пізнання і категоризації навколишнього світу; соціально відповідальній поведінці; здатності до міжособистісного і міжкультурного спілкування; гуманістично зорієнтованому креативно-діяльнісному ставленні особистості до світу загалом і себе зокрема, а також сприяє задоволенню

потреб особистості в самопізнанні, самовихованні й самореалізації. Виокремлено і схарактеризовано когнітивно-праксеологічний, аксіологічно-конативний і рефлексивно-креативний компоненти гуманітарної культури американських студентів. Розкрито функціональну характеристику досліджуваного педагогічного феномену, яку відображено в гносеологічній, гуманістично-аксіологічній, комунікативній та акмеологічній функціях.

Виявлено специфіку американського освітнього терміна «заклад вищої освіти». З'ясовано, що в США будь-який освітній заклад, що здійснює подальше навчання і виховання після закінчення середньої школи, так званий заклад післясередньої освіти, може з рівною мірою ймовірності називатися «коледжем», «університетом» або «інститутом».

Розглянуто типову структуру курикулуму загальної підготовки студентів бакалаврату в американській вищій школі, яку утворюють: «комунікативний компонент» (навчальні курси з академічного письма, риторики і спеціально розроблені для студентів першого року навчання курси-семінари різної соціокультурної тематики, побудовані на дискусії) та «розширений компонент» (курси гуманітарного, природничого, суспільно-соціального, мистецького спрямування та математика).

На основі теоретичного аналізу праць американських науковців щодо історіографічного аспекту трансформації провідних ідей у ґенезі становлення загальної підготовки у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів вироблено авторську періодизацію фундаментальних напрямів становлення і розвитку цього компонента вищої освіти. Зазначено, що загальна підготовка у вищій школі США, зважаючи на здобутки психоаналітичної практики, гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, сократичної педагогіки, етики турботи, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки, з опертям на гуманітарні дисципліни покликана ознайомити студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями; допомогти їм зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для своєї

самореалізації; навчити їх мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми і навколишнім світом загалом.

Виокремлено основні принципи змістового наповнення курикулумів загальної підготовки в університетах і коледжах США (принцип системності, принцип результативності, принцип плюралізму). На підставі аналізу нормативних документів у сфері загальної підготовки студентів у вищій школі США, осмислення й узагальнення науково-педагогічних здобутків американських освітян висвітлено чотири організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів бакалаврату (утвердження студентоцентрованості освітнього процесу, інтегрування знань на засадах трансдисциплінарності, актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів, запровадження курсів-семінарів першого року) та методи, форми і засоби їхньої практичної реалізації.

Схарактеризовано змістово-методичні особливості громадянського й художньо-естетичного напрямів навчання і виховання у системі загальної підготовки в американській вищій школі, які визначальною мірою впливають на формування в студентів гуманітарної культури.

Представлено погляди європейських освітян щодо ефективності наслідування досвіду США у сфері загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі як базису формування гуманітарної культури студентів. Установлено, що в галузі вищої освіти Євросоюзу спостерігаються стратегічні зрушення щодо імплементації американської моделі загальної підготовки студентів з метою виховання гуманістичних цінностей та формування на цій основі гуманітарної культури студентів.

З’ясовано, що проблема формування гуманітарної культури є малорозробленою в освітньому середовищі України. Вітчизняні дослідники, певною мірою висвітлюючи важливість гуманітарної культури як невід’ємного складника духовної культури й фундаменту культурної ідентичності особистості в площині професійної підготовки з урахуванням гуманістичної спрямованості освіти, не деталізують змісту і структури цього

педагогічного феномену. Доведено, що українські вчені розглядають проблему формування гуманітарної культури студентів у контексті гуманізації освітнього процесу, не вдаючись до детального розгляду форм, методів і засобів її практичної реалізації.

Висвітлено результати здійсненого порівняльно-педагогічного аналізу проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні з урахуванням таких критеріїв: 1) підходи вітчизняних та американських дослідників до визначення аналізованого педагогічного феномену – «гуманітарна культура особистості»; 2) теоретико-методологічні засади розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні; 3) шляхи практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі закладів вищої освіти США й України.

Окреслено перспективні напрями запозичення прогресивних ідей американського освітянського досвіду в освітнє середовище України та розроблено рекомендації щодо їхнього творчого використання.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше у вітчизняній педагогічній науці здійснено комплексне дослідження проблеми формування гуманітарної культури студентів у єдності цілей, змісту, організаційних форм і методичних засад її реалізації під час загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США, зокрема: виокремлено і схарактеризовано засадничі періоди становлення американської моделі загального компонента вищої освіти як базису формування гуманітарної культури студентів: 1) період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.); 2) період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.); 3) період перегляду та розширення змісту загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.); 4) період розроблення прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.); 5) період домінування професійної

підготовки студентів над загальним складником вищої освіти (1967–1976 рр.); 6) період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі (1977–дотепер); на основі контент-аналізу курикулумів загальної підготовки у закладах вищої освіти США визначено принципи побудови цих освітніх документів; розглянуто основні виховні імперативи (громадянське й естетичне виховання) процесу формування гуманітарної культури американських студентів; схарактеризовано організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів та методи, форми і засоби їхньої реалізації під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США; окреслено стан упровадження американської моделі загального компонента вищої освіти в країнах Євросоюзу; з'ясовано, що україномовному поняттю «гуманітарна культура» відповідає англомовне «liberal humanistic culture»; здійснено порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у сучасній вищій школі США й України; узагальнено американський досвід з формування гуманітарної культури студентів у форматі рекомендацій, який доцільно враховувати в українському освітньому середовищі; введено в науковий обіг основні положення чуттєво-мисленнєвої педагогіки, документи урядових і недержавних громадських організацій США щодо імплементації загальної підготовки студентів бакалаврату в американській вищій школі та доповіді національних комісій США про стан, тенденції і перспективи розвитку вищої освіти та її загального складника бакалаврської підготовки студентів.

У дослідженні уточнено зміст і сутність понять «культура», «гуманістична культура», «гуманітарна культура», «духовна культура», «духовність» та укладено глосарій базових понять дослідження проблеми гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти США.

Подальшого розвитку набули: наукові уявлення про сутність понять, якими послуговуються американські фахівці у сфері вищої освіти загалом і формування гуманітарної культури зокрема – «гуманізм», «загальна

підготовка», «курикулум», «результати навчання й особистісного розвитку», «цінності-цілі», «цінності-способи поведінки», «грамотність», «мультимодальна грамотність», «культурна грамотність», «міжкультурна грамотність», «естетична грамотність», «компетентність», «комунікативна компетентність», «ідіолект студента», «критичне мислення», «креативне мислення», «морально-етичне судження», «громадянське навчання і виховання», «навчання суспільно корисного служіння», «освітнє середовище», «навчально-виховне співтовариство», «естетичне судження», «естетичне виховання», «естетичний досвід», «заклад вищої освіти», «коледж», «університет»; положення гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки, етики турботи, а також положення стосовно організації і змісту загальної підготовки студентів у США, ідеї щодо сучасних стратегій реформування американської системи загальної підготовки студентів бакалаврату; зміст, форми і методи громадянського й естетичного виховання у вищій школі США.

Практичне значення отриманих результатів дослідження визначається тим, що на основі матеріалів дисертаційного дослідження розроблено навчальну програму і робочу навчальну програму з курсу «Сучасні тенденції вищої освіти у світі» для здобувачів освітньо-наукового рівня «доктор філософії». Здобуті результати можуть бути застосовані з метою вдосконалення громадянського й естетичного напрямів виховання, формування гуманітарної культури студентів, у процесі модернізації загального компонента бакалаврської підготовки в українській вищій школі з метою посилення якості й конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг, а також під час розроблення міжнародних проектів. Інформаційний ресурс дисертації доцільно використовувати в дослідженнях із загальної педагогіки та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, філософії освіти, соціології освіти; у навчальних курсах з педагогіки вищої школи, лінгводидактики, різних напрямів виховання, освітньої політики, законодавчого забезпечення вищої

освіти. Прогностичний потенціал дослідження уможливлює розроблення концепцій інтегрування вищої школи України до світового освітнього середовища на засадах запропонованих рекомендацій щодо впровадження конструктивних ідей американського досвіду на державному, інституційному й індивідуальному рівнях.

Ключові слова: гуманітарна культура особистості, гуманістичні цінності, духовність, загальна підготовка, студенти бакалаврату, заклад вищої освіти США, організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури американських студентів, громадянське виховання, естетичне виховання, курикулум, освітній процес, результати навчання й особистісного розвитку.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Федоренко, С. В. (2013). Формування гуманітарної культури студентів у контексті культуроцентриської парадигми вищої освіти США. В О. Демиденко, Г. Корсун, І. Литовченко, В. Лук'яненко, Ю. Лавриш, С. Федоренко (Укл.), *Сучасні підходи до професійного становлення молоді: вітчизняний та зарубіжний досвід* (с. 97-142). Дніпропетровськ: Середняк Т. К.

2. Федоренко, С. В. (2016). Мультимодальна грамотність у складі гуманітарної культури студентів вищої школи США. В О. Дем'яненко, С. Заскалєта, Є. Зеленов, Р. Майборода, Т. Мороз, А. Осіпцов, …Т. Шиян (Укл.), *Культурний інтелект* (с. 148-161). Миколаїв: ФОП Швець В. М.

3. Федоренко, С. В. (2017). *Виховання гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США*. (Монографія). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».

4. Федоренко, С. В. (2012a). Вища гуманітарна освіта в контексті гуманістичних та демократичних цінностей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Т. VII (40))*, *27*(1), 345-352.

5. Федоренко, С. В. (2012b). Вища освіта США у контексті прагматично-ціннісних пріоритетів сучасного суспільства. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 27*(34), 482-488.

6. Федоренко, С. В. (2012c). Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття «гуманітарна культура». *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Серія «Психолого-педагогічні науки»,* 5, 80-84.

7. Федоренко, С. В. (2012d). Креативність особистості у контексті сучасної освіти для сталого розвитку. В І. А. Зазюн (Ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (Вип. 32, с. 66-70). Київ, Вінниця: ТОВ «Планер».

8. Федоренко, С. В. (2013a). Виховання гуманітарної культури студентів у контексті гуманітарної складової вищої освіти США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»,* 41, 165-169.

9. Федоренко, С. В. (2013b). Виховання гуманітарної культури студентів у США в системі цінностей та методології гуманітарних наук. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 38, 361-366.

10. Федоренко, С. В. (2013c). Гуманітарна культура як пріоритет реформування гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія «Педагогіка і психологія», 41*(4), 9-14.

11. Федоренко, С. В. (2013d). Аксіологічний базис гуманітарної культури особистості: зарубіжний досвід. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Ч. 2)*, 17, 375-382.

12. Федоренко, С. В. (2013e). Вплив критичного мислення на формування гуманітарної культури особистості в межах когнітивної парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Т. 1 (43)), 31*(1), 402-408.

13. Федоренко, С. В. (2014a). Гуманістично-культурологічна парадигма освіти як методологічна основа формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *4*(38), 66-75.

14. Федоренко, С. В. (2014b). Пріоритетність загальногуманітарної підготовки у формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 38, 451-455.

15. Федоренко, С. В. (2014c). Вища освіта США в контексті гуманістично-культурологічної освітньої парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Т. II (10))*, *31*(4), 379-386.

16. Федоренко, С. В. (2014d). Роль мистецтва у формуванні гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* (Ч. 2), 375-382.

17. Федоренко, С. В. (2014e). Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Серія «Психолого-педагогічні науки»,* 5, 167-173.

18. Федоренко, С. В. (2014f). Когнітивно-конативний аспект грамотності як комплексного педагогічного феномена в складі гуманітарної культури студентів у США. *Порівняльно-педагогічні студії, 4*(22), 45-52.

19. Федоренко, С. В. (2014g). Методологічний потенціал навчання суспільно корисному служінню у формуванні гуманітарної культури студентів США. *Теоретичний та науковий часопис «Вища освіта України»: «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», 3*(1), 159-163.

20. Федоренко, С. В. (2014h). Загальна гуманітарна підготовка бакалаврів у США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. І (52)), 1*(5), 378-384.

21. Федоренко, С. В. (2015a). Огляд тенденцій впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів у вищій школі країн Євросоюзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4*(48), 132-140.

22. Федоренко, С. В. (2015b). Історично-педагогічні передумови становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(24), 11-20.

23. Федоренко, С. В. (2015c). Навчальні курси-семінари для студентів першого року начання в системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 45, 270-275.

24. Федоренко, С. В. (2015d). Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів віщих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 2)*, 19, 330-342.

25. Федоренко, С. В. (2015e). Актуалізація системного підходу в куррикулумах загальної гуманітарної підготовки студентів бакалавріату в США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет*

імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. ІІІ (63)), *1*(36), 225-236.

26. Федоренко, С. В. (2015f). Практична реалізація студентоцентрованого підходу у вищій школі США як чинник формування гуманітарної культури студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 43, 491-495.

27. Федоренко, С. В. (2016a). Методологічне значення педагогічного дискурсу в формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату в США. *Педагогіка і психологія, 3*(92), 56-61.

28. Федоренко, С. В. (2016b). Організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(28), 48-57.

29. Федоренко, С. В. (2016c). Розвиток лідерства в процесі проведення курсів-семінарів для студентів першого року навчання в США. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»: Тематичний випуск «Університет і лідерство», 4*(1), 23-25.

30. Миропольська, Н. Є., & Федоренко, С. В. (2016). Формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату вищої школи США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* «*Педагогіка»*, *3*(110), 60-65.

31. Fedorenko, S. (2015). Arts integration in shaping liberal culture of undergraduate students in the USA. *Мистецтво та освіта*, *4*(78), 51-55.

32. Fedorenko, S. (2016). Methodological potential of the U. S. general education in shaping students' liberal culture. *Journal of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»: Philology and Educational Studies*, 7, 79-84.

33. Федоренко, С. В. (2012). Креативность как основная характеристика современного общества, образования, личности. *Announcements of the Union of Scientists: Journal of* the *Union of Scientists in Bulgaria,* 21, 63-66.

34. Федоренко, С. В. (2013). Роль общей гуманитарной составляющей высшего образования США в воспитании гуманитарной культуры будущих специалистов. *Проблемы современной науки: сборник научных трудов (Ч. 2),* 8, 192-202.

35. Fedorenko, S. (2014). Liberal Arts Education in the Instructional Setting of Higher School. *European Science Review: International Scientific Journal,* 9-10, 80-83.

36. Fedorenko, S. (2014-2015). Liberal arts as broad integrative learning in the USA undergraduate education. *European Humanities Studies: State and Society*, 2, 56-64.

37. Fedorenko, S. (2016). Liberal Arts Education in the U.S. Colleges and Universities as the Basis for Shaping Students' Liberal Culture. *Journal of Teaching and Education, 5*(1), 411-416. Available at http://universitypublications.net/jte/0501/pdf/R5ME345.pdf. – Дата звернення (15.11.2017).

38. Федоренко, С. В. (2016). К вопросу определения результатов обучения и развития студентов в куррикулумах общей подготовки высшей школы США. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky, 4*(1), 45-48.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

39. Федоренко, С. В. (2012a). Education for Sustainable Development and Creativity. *Дни науки – 2012: материалы международной научно-практической конференции*, Прага (Чехия), 27 марта–05 апреля. 2012. (Т. 31, с. 211-214).

40. Федоренко, С. В. (2012b). Креативная образовательная среда в условиях перехода к устойчивому развитию общества. *Динамика в современной науке: материалы VIII материалы международной научно-практической конференции*, София (Болгария), 17–25 июля. 2012. (Т. 7, с. 24-28).

41. Федоренко, С. В. (2012c). Высшее образование в США как приоритет современного глобализационного мира. *Образование и наука без границ – 2012: материалы VIII международной научно-практической конференции*, Пшемышль (Польша), 07–15 декабря. 2012. (Т. 21, с. 38-42).

42. Федоренко, С. В. (2013). Формування гуманітарної культури особистості як імператив сучасної вищої освіти США. *Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: матеріали X всеукраїнської науково-методичної конференції,* Київ, 28–29 листопада. 2013. (с. 46-49). Київ: Національний технічний університет України «КПІ».

43. Федоренко, С. В. (2014a). Гуманистическая традиция гуманитарной подготовки студентов в высших учебных заведениях США. *Ключевые аспекты научной деятельности – 2014: материалы VIII международной научно-практической конференции*, Пшемышль (Польша), 07–15 января. 2014. (Т. 10, с. 73-75).

44. Федоренко, С. В. (2014b). Феномен эмпатии в контексте гуманистической направленности образования США. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: материалы международной научной конференции,* Москва, 6–8 февраля. 2014. (с. 215-217). Москва: Издательство МГУ имени М. В. Ломоносова.

45. Федоренко, С. В. (2014c). Естетично-художній компонент гуманітарної культури особистості: з досвіду США. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Суми, 4–5 березня. 2014. (Т. 1, с. 108-110). Суми: Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

46. Федоренко, С. В. (2014d). Роль педагогічного дискурсу як змістової детермінанти формування гуманітарної культури студентів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції,* Київ, 11–12 квітня. 2014. (с. 98-103).

47. Федоренко, С. В. (2014e). Гуманістична спрямованість вищої освіти США. *Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції,* Ніжин, 25–26 вересня. 2014. (с. 188-189). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя.

48. Федоренко, С. В. (2014f). Навчання суспільно корисному служінню в практиці формування гуманітарної культури студентів у вищих навчальних закладах США. *Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Умань, 30–31 жовтня. 2014. (с. 124-126). Умань: ФОП Жовтий О.О.

49. Федоренко, С. В. (2014g). Поняття «грамотність» як комплексний педагогічний феномен у США. *IV Всеукраїнський педагогічний конгрес: збірник наукових праць конгресу,* Львів, 15–16 жовтня. 2014. (с. 610-616). Львів: Сполом.

50. Федоренко, С. В. (2015a). Зміст гуманітарної складової вищої освіти в американських державних університетах. *Сполучені штати Америки у сучасному світі (політика, економіка, право, суспільство): матеріали II міжнародної науково-практичної конференції,* Львів, 15 травня. 2015. (Ч. 1, с. 461-468). Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ імені І. Франка.

51. Федоренко, С. В. (2015b). Системно-цільовий підхід до змістового наповнення куррикулумів загальної гуманітарної підготовки студентів у США. *Педагогічна компаративістика – 2015: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару,* Київ, 11червня. 2015. (с. 226-228).

52. Федоренко, С. В. (2015c). Результати навчання й особистісного розвитку студентів у куррикулумах загальної підготовки у вищій школі США. *Economics, science, education: integration and synergy: Materials of international scientific and practical conference,* Bratislava (Slovak Republik), 18–21 January. 2016. (с. 72-73).

53. Федоренко, С. В. (2015d). Рольова гра «Реакція на минуле» у вищій школі США. В С. Терепищий, Ю. Будник, В. Грасимович, О. Позній (Ред.), *Особистість, суспільство, політика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Ч.1, с. 34-36). Люблін: WSEI.

54. Федоренко, С. В. (2016a). Комунікація як сутнісна основа формування гуманітарної культури студентів бакалавріату у вищій школі США. *Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Миколаїв, 27–29 квітня. 2016. (с. 124-126). Миколаїв: МНАУ.

55. Федоренко, С. В. (2016b). Формування гуманітарної культури американських студентів шляхом дискусії на основі критичного читання класичних творів. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму,* Умань,19-20 травня. 2016. (с. 295-298). Умань: ФПО Жовтий О. О.

56. Федоренко, С. В. (2016c). Філософсько-педагогічні підходи до побудови загальноосвітньої підготовки студентів бакалавріату в США. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару,* Київ, 6 червня. 2016. (с. 182-184). Київ: Педагогічна думка.

57. Федоренко, С. В. (2017a). Загальноосвітня підготовка на бакалавраті у вищій школі США як базис формування гуманітарної культури студентів. В С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук (Ред.), *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: *збірник матеріалів І Міжнародної конференції Української асоціації дослідників освіти,* Київ, 11 лютого. 2017. (с. 169-171). Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

58. Федоренко, С. В. (2017b). Цінності життя сучасної студентської молоді в США. В І. Д. Бех, Ж. В. Петрочко (Ред.), *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної*

конференції Інституту проблем виховання НАПН України, Київ. 2016. (Вип. 5, с. 271-276). Івано-Франківськ: «НАІР».

59. Федоренко, С. В. (2017с). Сократівський семінар на основі критичного читання класичних творів у вищій школі США. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: матеріали міжнародної науково-методичної конференції,* Київ, 30–31 жовтня. 2017. (с. 89-92). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

60. Fedorenko, S. (2014). Liberal Arts Education as an Element of Culture and Enlightenment. *Education and Science and their Role in Social and Industrial Progress of Society: Humboldt Kolleg Book of Abstracts,* Kyiv, 12–15 June. 2014. (с. 12-13).

ABSTRACT

Fedorenko S. V. **Theory and Methodology of Forming Liberal Humanistic Culture in Students of the U. S. Higher Education Institutions.** – Qualifying Research Paper as a Manuscript.

Thesis on gaining the academic degree of Doctor of Educational Sciences in speciality 13.00.07 «Theory and Methods of Education». – Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2017.

The doctoral thesis is the first attempt to give a scholarly insight into the problem of forming students' liberal humanistic culture in the system of general education in the U. S. higher education institutions.

The methodological basis of the study is substantiated on the generally scientific (dialectical, interdisciplinary, sociocultural, axiological, systemic, paradigmatic approaches), specifically scientific (phenomenological approach) and technological (innovative approach) levels.

The research is focused on the theoretical analysis of the essence of the concept «liberal humanistic culture of American students» viewed as the

integrative quality of an individual which manifests itself in: the comprehension of the value meaning of life through acquiring fundamental knowledge of the arts, natural and social sciences, and mathematics; the assumption of universal human values and ways of cognition and categorization of the world; socially responsible behaviour; demonstration of interpersonal and intercultural skills; a humanistically oriented, creatively active attitude of an individual to the world at large and to themselves in particular, and which conduces to meeting the needs of a personality in self-knowledge, self-education and self-realization.

The represented structure of the liberal humanistic culture of American students includes cognitive-praxeological, axiological-connative and reflective-creative components. The functional description of the pedagogical phenomenon under research is rendered in epistemological, humanistic-axiological, communicative and acmeological functions.

The specifics of the U. S.educational term «higher education institution» are highlighted. It has been found that in the USA any educational institution pursuing further education after the completion of high schooling, the so-called «post-secondary education institution», can equally be called «college», «university» or «institute».

The general education component in the undergraduate curriculum is identified as the core of the undergraduate academic experience developing important intellectual and civic capacities of students. The typical content of general education curriculum at the U. S. higher education institutions is outlined, comprising «the communicative component» (composition and rhetoric courses or writing studies, and first year seminars on various sociocultural themes) and «the breadth component» (the arts, natural and social sciences, and mathematics).

The theoretical analysis of the U. S. scientific and pedagogical sources on the transformation of the conceptual ideas in the genesis of the U. S. model of general education has enabled the author to identify and characterize the main periods of the development of the U. S. general education as a basis of forming students' liberal humanistic culture. Synthesizing the theoretical foundations of

psychoanalytic practice, humanistic psychology, humanistic pedagogy, Socratic pedagogy, ethics of care, culturally relevant pedagogy and sentipensante (seeing / thinking) pedagogy, the U. S. general education is intended to acquaint students with sociocultural knowledge accumulated by humanity; promote better self-understanding and awareness of their place and role in society; develop the ability to adequately assess the possibilities for their self-realization; teach students to think independently and critically, and to communicate in a civilized and effective way with other people and the world at large.

On the basis of the content analysis of the U. S. general education curricula the three main principles of their design (i.e. content, teaching and learning strategies, assessment and evaluation processes) have been identified and enlarged upon: principle of systemicity (supported by identifying components of general education and specifying its tasks as a system to ensure its integrity and focus on forming students' transferable skills); principle of effectiveness (based on defining the outcomes of learning and personal development of students in the system of general education); principle of pluralism (focused on taking into account constant sociocultural changes in globalized pluralistic society within different knowledge areas of general education).

The analysis of normative documents regulating the educational process, findings and works by the U. S. educationalists as well as the interviews and talks with the U. S. professors in the field of general education have provided the researcher with determining the four organizational and pedagogical conditions of forming students' liberal humanistic culture (affirmation of student-centered educational process, knowledge integration on the basis of transdisciplinarity, actualization of discursive potential of communication studies, introduction of the first year seminars), methods, forms and means of their practical implementation.

The content and methodological features of civic and aesthetic education in the system of general education at the U. S. higher education institutions which enhance forming students' liberal humanistic culture are considered.

The views of European educationalists on the necessity of following the U. S. lead in putting general education into effect as the basis for forming students' liberal humanistic culture are outlined. It has been discovered that in the field of higher education in the European Union there is a strategic shift in the implementation of the U. S. general education model with the appeal for cultivating students'humanistic values.

The author argues that the problem of forming students' liberal humanistic culture is little researched in the educational environment of Ukraine. Few Ukrainian researchers, highlighting the importance of liberal humanistic culture as an integral part of the spiritual culture and the foundation of an individual cultural identity in the sphere of professional education, do not specify the essence of the concept «students' liberal humanistic culture», its content and structure. It is pointed out that Ukrainian scholars consider the problem under study in the context of the humanization of higher education without resorting to a detailed examination of the forms, methods and means of its practical implementation.

In accordance with the defined criteria (1) approaches of Ukrainian and American researchers to the definition of the pedagogical phenomenon «liberal humanistic culture of a personality»; 2) theoretical and methodological foundations of the issue of forming students' liberal humanistic culture in the USA and Ukraine; 3) ways of practical implementation of theoretical and methodological foundations of the research problem under scrutiny in the educational process of higher education institutions of the USA and Ukraine) the findings from the comparative pedagogical analysis of the problem of forming students' liberal humanistic culture in the USA and Ukraine are presented.

The prospective ways of borrowing progressive ideas from the U. S. experience of forming students' liberal humanistic culture into the educational environment of Ukraine are determined and recommendations for their implementation are elaborated.

The novelty of the study results lies in the fact that for the first time in the Ukrainian pedagogical science comprehensive research into the problem of

forming the U. S. students' liberal humanistic culture in the unity of educational goals, content, forms and methodical principles of its realization in general education at the U. S. higher education institutions is carried out, in particular: the main periods of the development of the U. S. model of general education as a basis of forming the U. S. students' liberal humanistic culture are identified and characterized: 1) the period of unified Liberal Arts education as a prototype of general education of students (1636–1818); 2) the period of distinguishing areas of specialization in the humanities, natural and technical sciences and the introduction of the concept «general education» into the scholarly circulation (1819–1908); 3) the period of reviewing and expanding the content of general education (1909–1944); 4) the period of the development of a prototype of modern general education (1945–1966); 5) the period of predominance of professional education over general education (1967–1976); 6) the period of introduction and modernization of compulsory general education of undergraduate students (1977–present); based on the content analysis of the curricula and the analysis of the educational regulatory framework, the principles of general education curricula design at the U. S. higher education institutions are determined; the educational imperatives (civic and aesthetic education) of forming the U. S. students' liberal humanistic culture are considered; the organizational and pedagogical conditions of forming the U. S. students' liberal humanistic culture, and methods, forms and means of their practical realization in the course of general education are characterized; the state of implementation of the U. S. model for the general component of higher education in the countries of the European Union is outlined; the English-Ukrainian language compliance of the pedagogical phenomenon under study is indicated; the U. S. experience in shaping students' liberal humanistic culture is generalized and elaborated in the format of recommendations worth being taken into account in the Ukrainian educational environment; the main theoretical foundations of sentipensante (seeing / thinking) pedagogy, the U. S. documents of governmental and non-governmental public organizations on the implementation of general education, the reports of the U. S. educational

commissions and associations on the state, trends and prospects of liberl education – general component of higher education are introduced into the scholarly circulation in Ukraine.

The research clarifies the meanings of such concepts as: «culture», «humanistic culture», «liberal humanistic culture», «spiritual culture», «spirituality», and provides a glossary of basic terms of the research.

Scholarly ideas about the essence of the concepts in the field of higher education and forming students' liberal humanistic culture as well exploited by American educationalists: «humanism», «general education», «curriculum», «outcomes of learning and personal development», «values-goals» , «values-ways of behaviour», «literacy», «multimodal literacy», «cultural literacy», «intercultural literacy», «aesthetic literacy», «competence», «communicative competence», «student's idiolect», «critical thinking», «creative thinking», «moral judgments», «civic education», «service learning», «learning environment», «learning community», «aesthetic judgment», «aesthetic education», «aesthetic experience», «institution of higher education», «college», «university»; theoretical foundations of humanistic psychology, humanistic pedagogy, Socratic pedagogy, culturally relevant pedagogy, ethics of care, and theoretical principles regarding the organization and content of general education at the U. S. higher education institutions, strategies on reforming the U. S. modern system of general education for undergraduate students; content, forms and methods of civic and aesthetic education at the U. S. higher education institutions have acquired further development.

The practical significance of the findings of the study is as follows: based on the materials of the conducted research a syllabus of the course «Modern world trends in higher education» for PhD students is designed; the research results can be applied to improve the processes of civic and aesthetic education, and forming students' liberal humanistic culture, to modernize general education in domestic higher education institutions with the aim of enhancing the quality of their educational activities and competitiveness in the world market of educational

services, to develop international projects. The information collected can be used in studies and further research on pedagogy, pedagogy of higher education, history of pedagogy, comparative pedagogy, philosophy of education, sociology of education; in content developing of normative and special courses and disciplines, lectures, seminars on higher education studies, linguistic didactics; in different areas of educational methodology, policy and legislative provision of higher education in Ukraine. The prognostic potential of the study enables the development of the concepts of successful integration of Ukrainian higher education into the world educational environment on the basis of the elaborated recommendations for implementing constructive ideas of the U. S. experience on the state, institutional and individual levels.

Key words: liberal humanistic culture of a personality, humanistic values, spirituality, general education, undergraduate students, the U. S. higher education institution, organizational and pedagogical conditions of forming students' liberal humanistic culture, civic education, aesthetic education, curriculum, learning process, outcomes of learning and personal development.

ЗМІСТ

ВСТУП…… 26

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ…….. 49

1.1. Методологічні підходи до вивчення проблеми гуманітарної культури студентів США…… 49

1.2. Поняття гуманітарної культури особистості в американських психолого-педагогічних джерелах……. 58

1.3. Структура і функції гуманітарної культури американських студентів…….. 68

1.4. Загальний складник бакалаврської підготовки студентів у закладах вищої освіти США…….. 100

Висновки до першого розділу…… 113

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПІДГОТОВКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ США ЯК БАЗИС ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ…….. 118

2.1. Ґенеза становлення американської моделі загальної підготовки як чинника розвитку гуманітарної культури студентів…….. 118

2.2. Психолого-педагогічне підґрунтя загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США…… 150

Висновки до другого розділу…… 171

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США…… 175

3.1. Контент-аналіз курикулумів загальної підготовки студентів закладів вищої освіти США……. 175

3.2. Організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів вищої школи США…… 204
3.3. Методи, форми і засоби реалізації організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури американських студентів……. 253
Висновки до третього розділу…… 288
РОЗДІЛ 4. ВИХОВНІ ІМПЕРАТИВИ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ…… 292
4.1. Громадянський напрям навчання і виховання у формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату у США…… 292
4.2. Художньо-естетичний напрям навчання і виховання у формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату у США..... 313
Висновки до четвертого розділу…… 331
РОЗДІЛ 5. ПЕРСПЕКТИВИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ…… 334
5.1. Американська модель загальної підготовки студентів у країнах Євросоюзу…….. 334
5.2. Стан розробленості проблеми формування гуманітарної культури студентів в Україні……. 346
5.3. Порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні…….. 363
Висновки до п’ятого розділу…… 382
ВИСНОВКИ…….. 386
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 395
ДОДАТКИ…… 469

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні в умовах глобалізації, необхідності запобігання міжетнічним, міжкультурним конфліктам, забезпечення міжнаціонального миру характеризується зміною економічних, політичних і соціальних реалій, які, своєю чергою, зумовлюють потребу в перегляді цілей, завдань і змісту вищої освіти. У процесі реформування та інтеграції вітчизняної вищої школи у світове освітнє середовище її пріоритетним завданням стає виховання інтелектуально досконалої, відповідальної особистості з критичним мисленням, здатної бути суб'єктом пізнання і самовдосконалення, взаємодіяти з іншими в багатокультурному світі на основі базових гуманістичних цінностей, що цілісно інтегруються в гуманітарній культурі особистості. Значна відповідальність у цьому покладається на заклади вищої освіти, які у своїй діяльності керуються сучасними нормативними документами, серед яких Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Концепція національного виховання студентської молоді (2009), Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. (2009). Реалізація основних принципів останнього з названих документів, де пріоритетним напрямом розвитку суспільства є гуманітарний, полягає в удосконаленні суспільного середовища на засадах безпеки і стабільності, створенні умов для формування вільної, готової до самовиявлення, фізично й духовно розвиненої особистості, що живе в гармонії із собою, іншими людьми, природним середовищем і навколишнім світом загалом.

Зростання інтересу до гуманістичного вектора розвитку вищої школи в Україні, модернізація її загального складника, необхідність вирішення соціальних, економічних і духовно-моральних питань спонукають до розгляду досвіду функціонування сучасної системи вищої освіти в США, де успішно реалізовано ідею гуманістично орієнтованої загальної підготовки

студентів бакалаврату. Цей освітній досвід містить соціокультурний потенціал, що для України розкриває можливість забезпечення альтернативних способів соціального сприйняття та дій, які кидають виклик стереотипним ієрархічним нормам в українському суспільстві, та впровадження нових методологічних стратегій у вітчизняній вищій школі.

Упродовж минулого століття США постали на чолі загальних глобалізаційних процесів суспільного розвитку в результаті не лише свого економічного добробуту та політичної сили, а й прогресивних напрямів у сфері вищої освіти, в основу яких покладено навчання і виховання людини на засадах духовності, здатної до відкриттів у різних галузях знань, як критично мислячого громадянина й активного учасника соціально-економічної системи. Американське освітнє середовище репрезентує, з одного боку, цивілізаційний рівень освіти, її відповідність вимогам суспільства до знань, а з іншого, – гуманістичні цінності й принципи західної культури, надаючи перевагу свободі саморозвитку особистості, її самореалізації, визнаючи, що від будь-якої людини невідчужуваною є її гідність, яку мають поважати всі суспільні закони й інститути. Цьому значною мірою сприяло подолання роз'єднаності природничо-наукового та гуманітарного знання шляхом їх інтегрованого включення в систему загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США (general education / liberal education) протягом перших двох років навчання всіх студентів, незалежно від того, який напрям спеціалізації вони оберуть для подальшої професійної підготовки.

Удосконалену модель загальної підготовки, що з'явилася в США на початку XXI століття, по праву називають «суто американською» на противагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витоки. Її основу становлять гуманістично орієнтовані дисципліни – Liberal Arts, що охоплюють комунікативну підготовку, науково-природничі, суспільно-гуманітарні дисципліни, математику й мистецтво, передбачаючи: здобуття знань з основ наук, які мають першочергове значення в розвитку суспільства, науки і техніки; формування вмінь критично мислити, висловлювати

самостійні судження та морально-етичних і соціальних якостей, важливих для становлення особистої концепції життя й адаптації до суспільних змін; ознайомлення з класичними творами літератури, мистецтва тощо, розуміння їхньої ролі та впливу на розвиток цивілізації. Саме така освіта спроможна одночасно розвивати в людини критичне і креативне мислення, вміння ефективного спілкування і соціальної взаємодії, безперервної самоосвіти і самовиховання, сприяючи формуванню адекватної вимогам сучасної епохи гуманітарної культури особистості.

Сьогодні значущим є факт побудови освітнього процесу на бакалавраті у 168 американських закладах вищої освіти на засадах концепції «Величних книг», розробленої ще 1909 р. педагогами Гарварду як система гуманістично орієнтованої загальної підготовки студентів на основі читання та обговорення класичних творів, тематика яких охоплює майже весь період розвитку західної культури. Зазнавши трансформаційних перетворень, ця концепція використовується в сучасній американській школі як: метод навчання; окремий навчальний курс-семінар першого року з однойменною назвою; загальна підготовка студентів бакалаврату (в дев'ятнадцяти університетах і коледжах, серед яких Бенедиктенський коледж, Університет Чикаго, Техаський університет в Остіні та ін.); комплексна бакалаврська програма протягом чотирьох років навчання (існує в десяти закладах вищої освіти, зокрема в Коледжі Томаса Мора, Коледжі Шаймера, Коледжі Сент Джона та ін.). Загальна підготовка американських студентів бакалаврату на основі критичного читання величних книг із залученням навчально-виховних ресурсів духовно-моральних надбань і кращих досягнень людської цивілізації покликана: ознайомити студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями; допомогти їм зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації; навчити їх мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми і навколишнім світом загалом, що забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Таким чином, американська загальна освіта на рівні бакалаврату ґрунтується не на поточному ринковому попиті, а на фундаментальних сферах науки, які з найменшою вірогідністю зазнають порушень унаслідок технологічних змін. Вона є не лише невіддільною частиною та характерним аспектом американської освітньої індустрії, а й національною інвестицією США у своє майбутнє, та якнайповніше сприяє формуванню гуманітарної культури студентів, що пояснює сфокусованість нашого дослідження саме на загальному складникові американської вищої освіти.

Довівши свою ефективність як базис формування гуманітарної культури студентів у США, загальний компонент бакалаврської підготовки студентів на основі Liberal Arts останніми роками стає дедалі поширенішим у Європі й інших частинах світу (Ароновіц, Вейсей, Вудз, Кац, Кронон, Рассел та ін.). Отже, в сучасних умовах набуває актуальності потреба у вивченні американського досвіду з метою перетворення вітчизняної вищої освіти на стратегічний ресурс розвитку українського суспільства відповідно до глобальних викликів XXI століття та локальних соціокультурних і політичних потреб.

Вагомим здобутком науки в дослідженні окресленої проблеми слід вважати праці, в яких схарактеризовано різні аспекти навчання і виховання у вищій школі США (Авшенюк, Андріяш, Бурдіна, Громовий, Диба, Жуковський, Зарва, Коваленко, Кошманова, Красовицький, Лещинський, Литвинова, Малярчук, Пазюра, Пацевко, Романова, Сбруєва, Солодка та ін.).

Формування гуманітарної культури сучасного студентства є предметом вивчення *американських* (Вейсей, Вудз, Кац, Кронон, Рассел та ін.), *українських* (Галус, Зуєва, Каріков, Коломієць, Олексієнко, Пашков, Рябокінь, Шубін) і *російських* дослідників (Арнольдов, Вижлєцов, Еліасберг, Запісоцький, Каган, Крилова, Мардахаєв, Орешников, Осипов, Полякова, Рибіна, Севастьянов, Сікорська, Сластьонін, Філатова, Шиянов, Шор та ін.).

І хоча теоретичний аналіз дає підстави констатувати, що на сьогодні маємо певну наукову базу проблеми формування гуманітарної культури

особистості майбутнього фахівця у закладах вищої освіти, проте окреслене коло ідей і положень стосується гуманітарної культури з огляду на професійну підготовку. Теоретико-методичні засади формування гуманітарної культури американських студентів бакалаврату на гуманістичному підґрунті з урахуванням її морально-етичної та рефлексивно-креативної модальності, її виховний потенціал, спрямований на всі сфери життєдіяльності особистості, не були предметом спеціального наукового дослідження. Крім того, не висвітлено організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури в освітньому процесі американської вищої школи. Поза увагою дослідників залишилися важливі питання розвитку загального компонента бакалаврської підготовки в сучасних закладах вищої освіти США та аналіз його теоретико-методичних засад як базису формування гуманітарної культури студентів.

Науковий аналіз досліджуваної проблеми дав можливість виявити низку *суперечностей* у вітчизняному освітньому середовищі щодо гуманістичного вектора розвитку вищої школи з її спрямованістю на формування гуманітарної культури студентів, зокрема між:

– суспільною значущістю формування гуманітарної культури особистості і нинішньою освітньою практикою в Україні, яка не повною мірою забезпечує цей процес;

– доцільністю врахування тенденцій розвитку загального компонента бакалаврської підготовки як базису формування гуманітарної культури студентів у США і недостатнім вивченням і критичним узагальненням відповідного досвіду у вітчизняній педагогічній науці;

– метаособистісною спрямованістю освітнього процесу на бакалавраті у США як якісно новим рівнем розвитку студентів й ігноруванням цього виховного аспекту в освітньому середовищі вищої школи України;

– специфікою американської педагогічної термінології і недооцінкою співвіднесеності її перекладу з національним смисловим контекстом при проведенні досліджень в освітній сфері в Україні.

Усунення зазначених суперечностей потребує теоретико-методологічного обґрунтування проблеми формування гуманітарної культури студентів у США та розроблення рекомендацій щодо адаптації конструктивних ідей американського досвіду в українських закладах вищої освіти.

Актуальність означеної проблеми, недостатній рівень її теоретичної і практичної розробленості, об'єктивна потреба і зростання соціального чинника виховання студентської молоді на гуманістичних засадах та необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір **теми** дослідження ***«Теорія і практика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 6 від 26 травня 2014 р.) та погоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 17 червня 2014 р.). Дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України і є складовою частиною тем «Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи» (державний номер реєстрації 0116U004063) та «Художньо-естетичні технології позакласної виховної роботи в основній школі» (державний номер реєстрації 0113U001208). Дисертаційне дослідження виконане в межах розроблення наукової теми «Дослідження ефективних шляхів навчання професійно орієнтованого спілкування та перекладу в аспекті євроінтеграції» (державний номер реєстрації 0115U002007) факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Об'єкт дослідження – процес навчання і виховання в закладах вищої освіти США.

Предмет дослідження – теоретичні і методичні засади формування гуманітарної культури студентів бакалаврату в закладах вищої освіти США.

Мета дослідження полягає в: науковому осмисленні теоретико-методичних засад формування гуманітарної культури студентів у системі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США; окресленні можливостей творчого використання конструктивних ідей американського досвіду в освітньому середовищі України.

Відповідно до мети та концептуального бачення структури дослідження визначено такі **завдання:**

1. Обґрунтувати методологічні підходи до вивчення проблеми формування гуманітарної культури американських студентів.

2. Окреслити термінологічне поле дослідження; уточнити сутність і схарактеризувати структурні компоненти гуманітарної культури американських студентів, з'ясувати її функції.

3. Розкрити ґенезу становлення і розвитку американської моделі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів.

4. З'ясувати організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США.

5. Визначити виховний потенціал загального компонента бакалаврської підготовки у вищій школі США для формування гуманітарної культури студентів.

6. Здійснити порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури особистості в США й Україні.

7. Розробити рекомендації щодо використання конструктивних ідей американського досвіду формування в студентів гуманітарної культури в освітньому середовищі України.

Концепція дослідження. Провідною ідеєю концепції є розуміння гуманітарної культури як інтегративної якості особистості, що виявляється в:

осягненні ціннісно-смислового сенсу життя шляхом засвоєння комплексу знань у гуманітарній, природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві; присвоєнні загальнолюдських цінностей та способів пізнання і категоризації навколишнього світу; соціально відповідальній поведінці; здатності до міжособистісного і міжкультурного спілкування; гуманістично зорієнтованому креативно-діяльнісному ставленні особистості до світу загалом і себе зокрема, а також сприяє задоволенню потреб особистості в самопізнанні, самовихованні й самореалізації.

Важливим напрямом концепції є теоретико-методичне обґрунтування обов'язкової для всіх студентів бакалаврату у вищій школі США загальної підготовки (на противагу її елітарності до середини XX століття) – базису формування гуманітарної культури з опорою на гуманітарні, суспільно-соціальні і природничі дисципліни (Liberal Arts), яка покликана: ознайомити студентів із нагромадженими людством соціокультурними знаннями; допомогти їм зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити свої можливості для самореалізації; навчити їх самостійно критично мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми та навколишнім світом загалом.

Теоретико-методичними засадами формування гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти США визначено: фундаментальні положення гуманістичної психології, чуттєво-мисленнєвої педагогіки, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки та етики турботи; зміст курикулумів загальної підготовки американських студентів бакалаврату; організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США; змістово-методичні особливості громадянського й художньо-естетичного напрямів навчання і виховання в системі загальної підготовки в американській вищій школі, які визначальною мірою впливають на формування гуманітарної культури студентів.

Зосередження дослідницької уваги на осмисленні теоретико-методичних засад формування гуманітарної культури студентів закладів

вищої освіти США, обумовлює доцільність побудови представленої дисертації як *теоретико-методологічного дослідження, що задає вектор практичного втілення конструктивних ідей американського досвіду щодо розв'язання аналізованої проблеми у вищій школі України*.

Інтегративний характер дослідження проблеми формування гуманітарної культури американських студентів зумовив його здійснення на основі інтеграції наукових підходів, що поєднує методологічний, теоретичний і практичний рівні.

Методологічний рівень відображає взаємодію і взаємозв'язок діалектичного, міждисциплінарного, соціокультурного, аксіологічного, системного, феноменологічного, парадигмального та інноваційного підходів до вивчення аналізованого педагогічного феномену. Ці підходи взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи логіку і зміст дослідження.

Теоретичний рівень уможливлює: виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень дослідження з практикою формування гуманітарної культури американських студентів, дефініцій, покладених в основу розуміння гуманітарної культури особистості; обґрунтування тенденцій і закономірностей розвитку загального компонента бакалаврської підготовки американських студентів як базису формування в них гуманітарної культури.

Практичний рівень передбачає аналіз, узагальнення і систематизацію науково-методичної системи формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США з урахуванням усіх ресурсних можливостей освітнього процесу закладів вищої освіти в країні, що досліджується, та вироблення рекомендацій для оптимізації формування гуманітарної культури студентів в Україні.

В основу дослідження покладено такі *положення*:

1) гуманітарна культура студентів є інтегративною якістю особистості, що виявляється в осягненні ціннісно-смислового сенсу життя та

сформованість якої забезпечує потреби в самопізнанні, самовихованні й самореалізації;

2) сутність компонентного складу гуманітарної культури визначається інтегральною єдністю: а) цінностей, норм поведінки, знань про себе та навколишній світ, методів пізнання і категоризації навколишнього світу; б) діяльності з присвоєння цінностей, знань і набуття соціокультурного досвіду на основі діалогу, взаємної поваги та турботи;

3) загальна підготовка на бакалавраті у вищій школі США, зважаючи на здобутки гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, чуттєво-мисленнєвої педагогіки, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки та етики турботи, є органічною структурою цілісного злагодженого гуманістично орієнтованого навчально-виховного комплексу з підготовки майбутніх фахівців будь-якої сфери, слугуючи базисом формування в них гуманітарної культури;

4) реалізація сукупності організаційно-педагогічних умов забезпечує формування гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти СШАформування гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти США.

Методологічну основу дослідження становлять: загальнофілософські закони діалектики та стратегія принципів пізнання явищ і процесів реального світу, взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об’єктивного і суб’єктивного, теорії і практики; загальнонаукові принципи об’єктивності, системності, науковості, єдності історичного і логічного, цілісності; конкретно-наукові принципи детермінізму і розвитку; концептуальні положення філософії, соціології, культурології, дискурсології, психології, педагогіки, економіки; теорії розвитку освітніх систем, що розглядаються на глобальному і національному рівнях; ідеї порівняльних досліджень на основі діахронічного і синхронічного вивчення педагогічних явищ; філософсько-педагогічні ідеї гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки; комплексне застосування діалектичного,

міждисциплінарного, соціокультурного, аксіологічного, системного, феноменологічного, парадигмального й інноваційного підходів до вивчення проблеми формування гуманітарної культури студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США.

Використання сукупності фундаментальних ідей загальної та конкретної методології зумовило визначення та обґрунтування понятійного апарату дослідження, який, з одного боку, відтворює американську термінологію і визначає специфіку американського освітньо-інформаційного середовища та концептуальних засад формування гуманітарної культури студентів бакалаврату в США, а з іншого, – передбачає уточнення змісту відповідних понять з урахуванням вимог, усталених у вітчизняній педагогічній науці.

Теоретичною основою дослідження є наукові теорії і положення: філософії освіти (Андрущенко, Д'юї, Зязюн, Кремень, Мамфорд, Ничкало, Нуссбаум, Рідінґз, Рорті, Рот та ін.); теорії культури (Бенедікт, Брунер, Мацумото, Мід, Клакгон, Кребер, Тейлер, Вісслер та ін.); гуманістичної психології (Адамс, Елліс, Девідсон, Гансен, Костюк, Маслоу, Мей, Олпорт, Роджерс та ін.); гуманістичної педагогіки (Барнер, Балл, Бахтін, Блум, Валетт, Гарфем, Каган, Паттерсон, Сластьонін, Шапіро, Шнайдер та ін.); гуманістичного виховання в сучасних умовах (Бех, Бондаревська, Горбенко, Сімпсон, Сухомлинська та ін.); самореалізації і самоствердження особистості як активного суб'єкта пізнання, спілкування і діяльності (Бернс, Брильова, Вітін, Комбс, Корець, Сисоєва та ін.); етики турботи (Гелд, Ґілліган, Ноддінґз); сократичної педагогіки (Айзекс, Барбюс та ін.); культурно відповідної педагогіки (Говард, Ладсон-Біллінґз та ін.); чуттєво-мисленнєвої педагогіки (Рендон); виховного потенціалу гуманітарних дисциплін (Баркер, Беккер, Ґастон, Ґлаєр, Ґодвін, Гусєв, Коннер, Фрідман, Фуко, Фуллер); концепції мультикультуралізму (Бейкер, Бенкс, Беннет, Нієто та ін.); формування в студентів духовних цінностей (Астін, Лав, Талбот та ін.); студентоцентрованості освітнього процесу (Ваймер, Коллінз, Корнеліус-

Уайт, Томлінсон та ін.); інтегрування знань в освітньому процесі (Кауфман, Клейн, Мосс, Озборн, Стокрочі, Х'юн та ін.); теорії креативності (Баррон, Вишнякова, Торранс та ін.); теорії множиннго інтелекту (Ґарднер); теорії соціального інтелекту (Вернон, Стернберг); загальної підготовки студентів (Бєланова, Бойєр, Веселова, Вікс, Гарфем, Гатчинс, Казаміас, Керр, Левін, Коломієць, Кудін, Лузік, Малярчук, Де Ніколас, Романова, Романовська, Сбруєва, Фролов, Швеб та ін.); концепції таксономії цілей навчання (Андерсон, Блум, Кразвол, Сімпсон, Фройд); розвитку критичного мислення (Галперн, Клустер, Ліпман та ін.); формування різних видів грамотностей (Анґ, Гірш, Кордз, О'Нейл, Фрейре та ін.); теорії педагогічного дискурсу (Бернштайн, Каріков, Колток, Мельник та ін.); громадянського вихованння (Бельмаз, Безпалько, Кей, Кампбелл, Сіґмон та ін.); морально-етичного виховання (Жуковський, Зарва, Кіршенбаум, Рест та ін.); естетичного виховання (Гаузман, Гоузен, Ґрін, Ейзнер, Ефланд, Зіммерман, Комаровська, Манро, Миропольська, Окстобі, Парсонс, Сміт та ін.).

У науковому пошуку на різних етапах використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз і синтез – для визначення вихідних положень дисертації (об'єкт, предмет, мета, завдання); вивчення філософської, історичної, педагогічної, психологічної соціологічної, економічної літератури, нормативно-законодавчих та інструктивно-методичних документів України і США про вищу освіту, освітньо-директивної документації із загальної підготовки студентів бакалаврату в США з елементами індукції і дедукції для характеристики стану розробленості проблеми дослідження і визначення шляхів формування гуманітарної культури студентів в умовах загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США; монографічний метод – для інтерпретації здобутих результатів у єдиній логічній перспективі; логіко-семантичний метод, що показав динаміку змістового наповнення поняття «гуманітарна культура особистості» в англійській і українській мовах; структурно-функціональний метод, який

уможливив виокремлення структурних компонентів гуманітарної культури американських студентів та її функцій; конструктивно-генетичний метод – для виявлення ґенези становлення й розвитку американської моделі загальної підготовки студентів бакалаврату як базису формування гуманітарної культури студентів; історико-структурний метод, що уможливив визначення основних етапів розвитку загального складника американської вищої освіти; системно-функціональний метод, що дав можливість виокремити і проаналізувати основні складники системи загальної підготовки в їхньому взаємозв'язку і взаємодії щодо формування гуманітарної культури студентів; узагальнення результатів дослідження для апробації й упровадження елементів американського досвіду з формування гуманітарної культури студентів у педагогічну практику України; розроблення рекомендацій щодо використання конструктивних ідей досвіду США з метою подальшої модернізації української вищої освіти;

– *емпіричні:* метод контент-аналізу – з метою визначення принципів побудови курикулумів загальної підготовки студентів американських закладів вищої освіти; метод порівняння – задля виокремлення спільних і відмінних параметрів стану розробленості проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні; бесіди, опитування (анкетування, інтерв'ю), спостереження за навчальною діяльністю студентів, спрямовані на досягнення мети дисертаційного дослідження; вивчення продуктів діяльності, що дали можливість виявити особливості досліджуваного педагогічного феномену, з'ясувати специфіку організації процесу навчання і виховання у вищій школі США, орієнтовану на формування гуманітарної культури студентів; обговорення дослідницьких проблем під час стажувань у зарубіжних країнах, зустрічей з експертами міжнародної освіти на конференціях, листування;

– *математичної статистики:* статистична обробка отриманих даних і графічне відображення результатів задля визначення обізнаності українських студентів щодо сутності поняття «гуманітарна культура особистості».

Хронологічні межі дослідження. Вибір *нижньої межі* – перша половина XIX століття – зумовлений появою на території США перших коледжів, освітній процес у яких визначався уніфікованою гуманістично орієнтованою освітою на основі Liberal Arts. *Верхня хронологічна межа* сягає сучасності, оскільки з початком XXI століття в США активізувалися ідеї гуманістичної освіти в контексті утвердження загальної підготовки на бакалаврат як базису формування гуманітарної культури студентів.

Джерельну базу дослідження становлять законодавчі акти, нормативно-правові та стратегічні документи урядових і недержавних громадських організацій США щодо імплементації загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США, документи Департаменту освіти США; доповіді національних комісій США про стан, тенденції і перспективи розвитку вищої освіти та її загального компонента бакалаврської підготовки студентів (Звіт Комісії з гуманітарних наук США «Гуманітарні науки в житті американців» (*The Humanities in American Life*, 1980); концепції Асоціації американських коледжів та університетів «Залучення до культурної спадщини світу: розроблення курикулумів загальної підготовки на основі гуманітарних дисциплін» (*Engaging Cultural Legacies: Shaping Core Curricula in the Humanities*, 1990), «Міцні основи загальної підготовки» (*Strong Foundations* for General Education, 1994), «Єдине майбутнє: глобальна освіта та соціальна відповідальність» (*Shared future: Global Learning and Liberal Education*, 2001), «Стан упровадження загальної підготовки: короткий зміст національного опитування» (*The Status of General Education in the year 2000: Summary of a National Survey*, 2001), «Великі очікування: нові перспективи навчання в коледжі» (*Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*, 2002), «Гуманістично орієнтована освіта й американські орієнтири майбутнього» (*The LEAP Vision for Learning. Outcomes, Practices, Impact, and Employers' Views*, 2005); Закон США «Про оздоровлення американської економіки і реінвестування» (*American Recovery and Reinvestment Act*, 2009); Біла книга «Комплексне поєднання науково-

природничих дисциплін, технологій, інженерії, гуманітарних наук і математики» (*STEAM – Not STEM Whitepaper*, 2010)); матеріали американських та інших зарубіжних періодичних видань, збірників наукових праць («About Campus», «Adult Learning», «Action», «Advances in Experimental Social Psychology», «American Anthropologist», «American Association of Higher Education Bulletin», «American Journal of Education», «American Psychologist», «Annual Review of Psychology», «Applied Linguistics», «Arts & Learning Research Journal», «Art Education», «Arts Education Policy Review», «Change», «Child and Youth Services», «Chronicle of Higher Education», «College Composition & Communication», «Comparative Education Review», «College English», «Communications of the ACM», «Computers & Composition», «Creative Education», «Curriculum Inquiry», «Development & Learning in Organization», «Educational Technology», «Diversity & Democracy», «eJOURNAL USA: Society & Values», «Education», «Educational & Psychological Measurement», «Educational Horizons», «Educational Leadership», «Educational Researcher», «European Journal of Education», «European Journal of Personality», «Educational Technology Research & Development», «Futures», «Harvard Educational Review», «Higher Education», «Higher Education Policy», «Higher Education Research & Development», «Human Communication Research», «Informal Logic», «Intelligence», «International Higher Education», «Journal of Adolescent & Adult Literacy», «Journal of Aesthetic Education», «Journal of College Student Development», «Journal of Cultural Research in Art Education», «Journal of College Student Retention», «Journal of General Education», «Journal of Higher Education», «Journal of Humanistic Education & Development», «Journal of Occupational Psychology», «Journal of Personality & Social Psychology», «Journal of Sociolinguistics», «Journal of the History of the Behavioral Sciences», «Learning Today», «Liberal Education», «Literacy & Numeracy Studies: An International Journal in the Education &Training of Adults», «Michigan Journal of Community Service Learning», «MIT Sloan Management Review», «New

Directions for Teaching & Learning», «Pedagogy», «NASPA Journal», «New Literary History», «Perspectives in Education», «Phi Dielta Kappa», «Research in Higher Education Journal», «Review of Research in Education», «Revista Española de Educación Comparada», «Roeper Review», «Science Education & Civic Engagement», «Studies in Art Education», «Studies in Higher Education», «Studies in Art Education: A Journal of Issues & Research», «Teaching & Learning», «Teaching Exceptional Children», «Teaching and Teacher Education», «The American Scholar», «The ATLAS», «The Humanistic Psychologist», «The Humanities & the Curriculum», «The Journal of Leadership Studies», «The NEA Almanac of Higher Education», «Theory Into Practice», «Wake County Physician Magazine»); наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних і зарубіжних учених з питань дослідження; матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам формування гуманітарної культури студентів; матеріали інтерв'ю та бесід автора дослідження з викладачами і студентами закладів вищої освіти США і Європи; інформаційні матеріали і брошури американських вищих навчальних закладів; інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *уперше* у вітчизняній педагогічній науці *здійснено* комплексне дослідження проблеми формування гуманітарної культури американських студентів у єдності цілей, змісту, організаційних форм і методичних засад її реалізації під час загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США, зокрема: *виокремлено і схарактеризовано* засадничі періоди становлення американської моделі загального компонента вищої освіти як базису формування гуманітарної культури студентів: 1) період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.); 2) період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.); 3) період перегляду та розширення змісту загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.); 4) період розроблення

прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.); 5) період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником вищої освіти (1967–1976 рр.); 6) період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі (1977–дотепер); шляхом контент-аналізу курикулумів та аналізу освітнього регуляторного базису *визначено* принципи побудови курикулумів загальної підготовки студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США; *розглянуто* основні виховні імперативи (громадянське й естетичне виховання) процесу формування гуманітарної культури американських студентів; *схарактеризовано* організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів та методи, форми і засоби їхньої реалізації під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США; *окреслено* стан упровадження американської моделі загального компонента вищої освіти в країнах Євросоюзу; *з'ясовано,* що україномовному поняттю «гуманітарна культура» відповідає англомовне «liberal humanistic culture»; *здійснено* порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у сучасній вищій школі США й України; *узагальнено* американський досвід з формування гуманітарної культури студентів у форматі рекомендацій, який доцільно враховувати в українському освітньому середовищі; *введено* в науковий обіг основні положення чуттєво-мисленнєвої педагогіки, документи урядових і недержавних громадських організацій США щодо імплементації загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США та доповіді національних комісій США про стан, тенденції і перспективи розвитку вищої освіти та її загального складника бакалаврської підготовки студентів;

– *уточнено* зміст і сутність понять «культура», «гуманістична культура», «гуманітарна культура», «духовна культура», «духовність» та *укладено* глосарій базових понять дослідження проблеми гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти США;

– *подальшого розвитку набули:* наукові уявлення про сутність понять, якими послуговуються американські фахівці у сфері вищої освіти загалом і формування гуманітарної культури зокрема – «гуманізм», «загальна підготовка», «курикулум», «результати навчання й особистісного розвитку», «цінності-цілі», «цінності-способи поведінки», «грамотність», «мультимодальна грамотність», «культурна грамотність», «міжкультурна грамотність», «естетична грамотність», «компетентність», «комунікативна компетентність», «ідіолект студента», «критичне мислення», «креативне мислення», «морально-етичне судження», «громадянське навчання і виховання», «навчання суспільно корисного служіння», «освітнє середовище», «навчально-виховне співтовариство», «естетичне судження», «естетичне виховання», «естетичний досвід», «заклад вищої освіти», «коледж», «університет»; положення гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки, етики турботи, а також положення стосовно організації і змісту загальної підготовки студентів у США, ідеї щодо сучасних стратегій реформування американської системи загальної підготовки студентів бакалаврату; зміст, форми і методи громадянського й естетичного виховання у вищій школі США.

Практичне значення отриманих результатів. На основі матеріалів дослідження розроблено навчальну програму і робочу навчальну програму з курсу «Сучасні тенденції вищої освіти у світі» (36 навч. год) для здобувачів освітньо-наукового рівня «доктор філософії». Здобуті результати можуть бути застосовані з метою вдосконалення громадянського й естетичного напрямів виховання, формування гуманітарної культури студентів, у процесі модернізації загального компонента бакалаврської підготовки в українській вищій школі з метою посилення якості й конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг, а також під час розроблення міжнародних проектів. Інформаційний ресурс дисертації доцільно використовувати в дослідженнях із загальної педагогіки та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, філософії освіти, соціології

освіти; у навчальних курсах з педагогіки вищої школи, лінгводидактики, різних напрямів виховання, освітньої політики, законодавчого забезпечення вищої освіти. Прогностичний потенціал дослідження уможливлює розроблення концепцій інтегрування вищої школи України до світового освітнього середовища на засадах запропонованих рекомендацій щодо впровадження конструктивних ідей американського досвіду на державному, інституційному й індивідуальному рівнях.

Результати наукового пошуку **впроваджено** в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1476/01 від 08.06.2015 р.), Національного педагогічного університету імені Драгоманова (довідка № 07-10/794 від 28.04.2016 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 55-50/645 від 15.06.2016 р.), Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (довідка № 135ФЛ/3000 від 30.06.2016 р.), Коледжу геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 062-27/357 від 30.02.2017 р.), Миколаївського національного університету імені Сухомлинського (довідка № 01-12/26/649 від 28.04.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. Репрезентовані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно. У наукових працях, які подано в списку публікацій за темою дослідження, зокрема, у монографії «Сучасні підходи до професійного становлення молоді: вітчизняний та зарубіжний досвід» (укладачі – Лук'яненко, Литовченко, Лавриш, Федоренко, Демиденко, Корсун) особистий внесок здобувача полягає у висвітленні підходів українських і російських учених до визначення поняття «гуманітарна культура», обґрунтуванні змістових і структурних особливостей загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США як детермінанти формування гуманітарної культури студентів; у монографії «Культурний інтелект» (укладачі – Дем'яненко, Заскалєта, Зеленов, Майборода, Мороз, Осіпцов та ін.) окреслено специфіку мультимодальної

грамотності у складі гуманітарної культури студентів. В опублікованій у співавторстві з Миропольською статті «Формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату вищої школи США» здобувачем розкрито особливості формування комунікативної компетентності студентів у процесі загальної підготовки в американських закладах вищої освіти. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні методологічні, теоретичні результати і концептуальні положення дослідження обговорювалися на конференціях, семінарах, форумах різного рівня, зокрема: *міжнародних конференціях* – «Дни науки – 2012», (Прага, Чехія, 2012), «Перспективы развития науки в современном мире», (Краків, Польща, 2012), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2012), «Основні парадигми педагогіки та психології в XXI столітті» (Одеса, 2012), «Динамика в современной науке» (Софія, Болгарія, 2012), «Образовательные технологии – 2012» (Каварна, Болгарія, 2012), «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» (Київ, 2013), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2013), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Ялта, 2013), «Ключові аспекти наукової діяльності – 2014» (Перемишль, Польща, 2014), «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» (Москва, Росія, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2014), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2014), «Education & Science and their Role in Social and Industrial Progress of Society» (Київ, 2014), «Челпанівські

психолого-педагогічні читання–2014» (Київ, 2014), «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014), «Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство» (Львів, 2015), «International Journal of Arts & Sciences Conference» (Рим, Італія, 2015), «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2015), «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2015), «Topics in Applied Linguistics: Success & Failure in Foreign Language Learning» (Ополе, Польща, 2015), «Економіка, наука, освіта: інтеграція та синергія» (Братислава–Відень–Будапешт, 2016), «International Journal of Arts & Sciences Conference» (Лас Вегас, США, 2016), «Особистість, суспільство, політика» (Люблін, Польща, 2016), «Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України» (Миколаїв, 2016), «Університет і лідерство» (Київ, 2016), «Болонський процес: врядування у системі вищої освіти в контексті забезпечення якості» (Київ, 2017); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* – «Процес виховання у координатах духовного розвитку особистості» (Київ, 2013), «Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості» (Київ, 2013), «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 2014), «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі» (Київ, 2015), «Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи» (Кривий Ріг, 2015), «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017), «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики» (Київ, 2017); *всеукраїнських науково-практичних і методологічних семінарах:* «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015), «Інтеграція освіти і науки – необхідна умова інноваційного розвитку країни» (Київ, 2015), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (Київ, 2016), «Особистість у виховному просторі зростання: від

дитинства до юності» (Київ, 2017); *всеукраїнському педагогічному конгресі* «Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції» (Львів, 2014); *міжнародному дискусійному форумі* «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016); *звітних конференціях* Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, 2014–2017).

Результати дослідження обговорено на засіданнях лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України (2014–2017).

Окремі аспекти дослідження обговорювались із викладачами Американського університету (Рим, Італія) та учасниками стажування у галузі новітніх технологій навчання (жовтень 2015, Рим, Італія); викладачами та студентами Університету штату Невада, де автор дослідження проходила стажування (березень–квітень 2016); викладачами Віденського університету й учасниками стажування у сфері інноваційних методів та підходів у сучасній освіті, організованого Академічним товариством Міхала Балудянського (січень 2016, Відень, Австрія, Братислава, Словацька Республіка); учасниками стажування за темою «Методи підготовки та організація навчального процесу в Пан-Європейському університеті» (12–17 грудня 2016, Братислава, Словацька Республіка); де було з'ясовано і підкреслено потребу сучасного суспільства в духовно розвинених професіоналах із вихованими почуттями обов'язку та відповідальності, високої моральності.

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлено в 60 публікаціях, з яких 58 одноосібні, а саме: 3 монографії (з них 1 одноосібна); 29 статей у наукових фахових виданнях України (з них 4 входять до міжнародних наукометричних баз даних); 9 статей у наукових виданнях інших держав, які включено до міжнародних наукометричних баз; 19 – у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Положення і результати **кандидатської дисертації** «Виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії» (13.00.07 – теорія і методика виховання, Інститут проблем виховання НАПН України, 2011 р.) у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (833 джерел, у тому числі 567 – іноземною мовою), 12 додатків на 82 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 551 сторінка. Основний зміст викладено на 369 сторінках (15,4 др. арк.). Дисертацію проілюстровано 7 таблицями, 9 рисунками (з них 4 таблиці і 2 рисунки на повну сторінку).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

1.1. Методологічні підходи до вивчення проблеми гуманітарної культури студентів США

Мета і завдання дослідження проблеми формування гуманітарної культури американських студентів зумовили його здійснення на основі інтеграції методологічних підходів – «стратегій, що ґрунтується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку щодо предмета дослідження» (Дюшеева, 2008, с. 19).

Наш вибір методологічних підходів до розв'язання проблеми формування гуманітарної культури американських студентів обґрунтовуємо на *загальнонауковому, конкретно-науковому і технологічному рівнях*.

Загальнонауковий рівень забезпечує світоглядну інтерпретацію наукових результатів дослідження, функціонуючи як комплекс передумов й орієнтирів пізнавально-наукової діяльності, що спирається на світоглядні основи мислення і наукову картину світу (Юдин, 1978, с. 41-44). Цей рівень чинного дослідження представлено *діалектичним, міждисциплінарним, парадигмальним, соціокультурним, аксіологічним і системним підходами* як «найбільш вагомими методологічними орієнтирами сучасної педагогічної дійсності» (Краевский, 1994, с. 75).

Згідно з ***діалектичним підходом*** філософський аспект проблеми формування гуманітарної культури виявляється в тому, що об'єктивно умови освітнього процесу, спрямовані на формування гуманітарної культури американських студентів, регламентуються нормативними документами, курикулумами та відповідним організаційно-методичним супроводом. Ці умови зазнають певних трансформацій у практичній діяльності закладів вищої освіти США під впливом соціокультурних чинників.

Діалектичний підхід уможливлює виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень дослідження з практикою формування гуманітарної культури американських студентів, дефініцій родових понять, покладених в основу розуміння гуманітарної культури особистості; обґрунтування тенденцій і закономірностей розвитку загального компонента бакалаврської підготовки американських студентів, який слугує базисом формування гуманітарної культури.

Зазначений підхід дає змогу висвітлити сутність аналізованого педагогічного феномену гуманітарної культури на основі синтезу й інтеграції розмаїття тлумачень його ключової категорії – «культура», що пояснюємо багатовекторним взаємозв'язком людини зі світом, який і репрезентує культуру. Зміст гуманітарної культури американських студентів у дослідженні відображає компонентний склад цього феномену як інтегральної єдності: а) цінностей, норм, знань про себе та навколишній світ загалом, способів пізнання світу; б) діяльності, спілкування і конструктивної взаємодії з присвоєння системи гуманітарних, суспільно-соціальних, природничо-наукових знань і набуття соціокультурного досвіду.

Міждисциплінарний підхід забезпечує підвищення якості дослідження шляхом інтегрування природничо-наукового і соціально-гуманітарного знання, чітке прогнозування змін в освітньому процесі американської вищої школи у напрямі формування гуманітарної культури студентів. Цей метод передбачає використання здобутків наявних концепцій, теорій, які дотепер сформовані зусиллями дослідників різних галузей знань. На методологічному рівні конструктивний синтез цих здобутків сприяє формуванню системного, цілісного бачення аналізованого педагогічного феномену. Закономірним і природним убачаємо розгляд цієї проблеми в умовах загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі США як особливої сфери їхньої життєдіяльності, а не виключно як педагогічної реальності. У межах нашого дослідження міждисциплінарний підхід забезпечив використання наукових

теорій і концепцій педагогіки, психології, соціології, філософії, економіки, історіографії, культурології, лінгвістики, перекладознавства з метою вивчення сутності поняття «гуманітарна культура особистості» та ґрунтовного аналізу особливостей формування гуманітарної культури студентів у закладах вищої освіти США.

Парадигмальний підхід. Поняття «парадигми», від грец. παράδειγμα – «приклад, модель, зразок», комплекс ідей щодо розуміння або пояснення чогось (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 1083) представлене сукупністю фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються як зразок або модель наукової діяльності (Кун, 1977, с. 11), а також слугує певного роду конструкцією, яка охоплює складники людського мислення, досвіду, завдяки чому людина отримує систематизовану репрезентацію цього мисленнєвого досвіду (Вартофский, 1988).

Стосуючись базових ідей та категорій, шляхом яких культура інтерпретує універсум та місце людини в світі, парадигма охоплює певні вихідні положення, які дають змогу пояснювати події, що відбуваються, та передбачати їхній вірогідний розвиток (Куртц, 2000). За твердженням американського психолога Грофа (1993), «реальність сьогодення надзвичайно складна, і з метою вивчення різноманіття будь-якого її явища необхідно звести цю проблему до робочого обсягу», що сприяє систематизації та виокремленню загальних, базових моделей, у яких відображено більш глибинні зв’язки, сутнісні характеристики того чи іншого явища (с. 19-20). З парадигмою пов’язані культурно-виховний ідеал, система педагогічних орієнтирів, змістово-процесуальні особливості освітнього процесу. Тому екстраполяція парадигмального підходу до нашого дослідження дає можливість описати внутрішню логіку аналізованого педагогічного феномену та вивчити особливості змісту й організації освітнього процесу у вищій школі США, спрямовані на формування гуманітарної культури студентів, які з’являються у результаті наукових здобутків суспільства та пов’язані з асиміляцією нових емпіричних даних.

Соціокультурний підхід дає можливість урахувати взаємодію соціокультурного середовища та розвитку загальньої підготовки на бакалавраті у США, під час якої здійснюється набуття студентами соціокультурного досвіду. У такому ракурсі цей підхід надає можливість розглядати процес формування гуманітарної культури студентів у його взаємозв'язку з соціокультурним середовищем в умовах загальної підготовки в американській вищій школі.

Методологічним орієнтиром соціокультурного підходу слугує думка відомого російського й американського соціолога, культуролога Сорокіна (1992), згідно з якою він передбачає не просто синтез соціального і культурного, а іншу комплексну характеристику дійсності, яка виникає в результаті взаємодії та взаємопроникнення соціальних і культурних факторів. Така соціокультурна взаємодія, за твердженням ученого, охоплює три взаємозалежні, невіддільні один від одного аспекти: 1) особистість як суб'єкт взаємодії; 2) суспільство як сукупність взаємодіючих індивідів із його соціокультурними відносинами та процесами; 3) культуру як сукупність смислів, цінностей і норм, якими володіють взаємодіючі індивіди, та сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують і розкривають ці смисли (Сорокин, 1992, с. 218).

У сучасних умовах усе глибше обґрунтовується ідея про культуру як систему більш високого рівня, з позицій якої стає можливим розуміння глобальних тенденцій у розвитку інших соціальних систем, зокрема освітньої галузі (Дем'яненко, 2006). Як зазначає професор Чиказького університету Стросс (Strauss, 2004), «загальна підготовка – це освіта в культурі, за допомогою культури та в напрямі культури. Її кінцевим результатом є культурна особистість, здатна до культуротворчості» (p. 2) (тут і далі переклад наш. – С. В.). На думку дослідника, змістове наповнення загальної підготовки «є постійним нагадуванням про велич людей, про численні можливості їхнього удосконалення» (Strauss, 2004, p. 4). Цей компонент американської вищої освіти є найнадійнішим дотепер, створеним людством

інструментом для розвитку цивілізованих якостей розуму і характеру, які забезпечують повноцінне життя (Freedman, 2003), залучаючи студентів до історично посталої культурної реальності, що охоплює широкий масив соціокультурного досвіду.

На підтримку зазначеного виступає американський психолог Брунер (Bruner, 1996), екстраполюючи теорію психології культури на сферу освіти. Учений висловлює думку про те, що людина повністю розкриває свої можливості лише завдяки участі у творенні культури, а це означає засвоєння характерних для певної культури способів сприйняття, мислення, емоційного переживання та побудови дискурсу. При цьому учений наголошує на розумінні культури як навчально-виховного контексту з формування цінностей і набуття соціокультурного досвіду (Bruner, 1996, p. 126).

Отже, соціокультурний підхід дає можливість розглядати у змісті загальної підготовки американських студентів сутність гуманітарної культури як соціокультурного феномену й особистісної характеристики, усвідомлення значущості якої відбувається в освітньому процесі закладів вищої освіти США. Пояснюється це тим, що формування гуманітарної культури студентів охоплює, з одного боку, опанування здобутків культури суспільства, а, з іншого, як будь-який соціокультурний феномен, передбачає не лише культуроосвоєння, а й культуротворення як вироблення особистісних смислів і практичної цінності своєї життєдіяльності.

Аксіологічний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на виховання у студентів загальнолюдських цінностей, інтеріоризацію яких забезпечує формування гуманітарної культури. При цьому гуманітарна культура, будучи впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, цінностей, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій діяльності (Сластенин, 1991), дає змогу органічно об’єднати всі сфери життєдіяльності особистості в соціумі.

Щодо людської життєдіяльності, то вона є багатогранною і проявляється у «предметних цінностях» – об’єктах ціннісного ставлення:

вона оцінюється з погляду добра і зла, істини чи неістини, краси або потворності, допустимого або забороненого, справедливого або несправедливого тощо. Способи і критерії, на основі яких проводяться самі процедури оцінювання відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості і культурі як «суб'єктивні цінності» (настанови й оцінки, імперативи і заборони, цілі і проекти), виступаючи орієнтирами діяльності людини (Шинкарук, 1986, с. 498).

Отже, у нашому дослідженні аксіологічний підхід забезпечує розгляд загальнолюдських цінностей як невід'ємного складника життєдіяльності студентів, обґрунтовує орієнтацію американської вищої школи на гуманістичні цінності, які утворюють ядро гуманітарної культури студентів.

Системний підхід полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему (Новиков, 2013 с. 159) – сукупність підпорядкованих певним закономірностям взаємозалежних частин (Ackoff, 1971). Відповідно, сутність об'єкта (явища, процеса) як системи виявляється в його структурі та реалізується в певних завданнях. Структуризація об'єкта (явища, процеса) є необхідною умовою його вивчення, що дає змогу виокремити й описати суттєві складники об'єкта (явища, процесу). Явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії його частин, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності (Кузьмина, 2002, с. 7).

Цей підхід передбачає виділення структурних елементів як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковане цілісне функціонування системи. Кожен елемент системи характеризується динамічністю: функціонує у часі; змінює з часом свій стан під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, а також у процесі взаємодії з іншими елементами системи (Беспалько, 1989, с. 12-13). Тож, якщо система є сукупністю взаємопов'язаних елементів, то структура є певною сукупністю зв'язків і відношень між елементами.

До основних принципів системного підходу відносять: *цілісність* (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); *ієрархічність* будови (наявність елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); *структуризацію* (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); *множинність* (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); *системність* (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) (Новиков, 2013 с. 160).

Зазначений підхід є важливим методологічним орієнтиром представленого дослідження, що визначає педагогічний феномен гуманітарної культури особистості як систему взаємопов'язаних і взаємообумовлених підсистем, об'єднаних разом задля реалізації ключової мети виховання в американській вищій школі – сприяння успішній соціокультурній інтеграції шляхом задоволення потреб особистості в самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації.

У контексті наших наукових пошуків теоретико-прикладне значення системного підходу до формування гуманітарної культури американських студентів полягає у:

– з'ясуванні інструментарію формування гуманітарної культури студентів у США як системи, що характеризується наявністю різноманітних типів зв'язків: функціонування, взаємодії, розвитку;

– вивченні базових підструктур системи формування гуманітарної культури американських студентів:

1) концептуальної – вихідні теоретичні позиції, принципи;

2) нормативно-змістової – цілі освітнього процесу, курикулуми;

3) технологічно-процесуальної – форми, методи, засоби.

Таким чином, системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему формування гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти

США і дає змогу розглядати: по-перше, єдність усіх компонентів змісту поняття, що досліджується; по-друге, цілісність процесу формування гуманітарної культури як педагогічної системи.

Методологічну основу вивчення проблеми формування гуманітарної культури американських студентів на конкретно-науковому рівні становить ***феноменологічний підхід.*** Він передбачає звернення до суб'єктивного досвіду дослідника, його суб'єктивного розуміння дійсності: елементи науково-педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована дійсність, а передусім як продукт індивідуальної та суспільної свідомості та досвіду (Бобрышов, 2006, с. 5). На переконання Гуссерля (1999), одного із засновників феноменології, цей підхід для гуманітарних наук є більш значущим, ніж звичайний дослідницький метод. За твердженням ученого, феноменологія слугує суттєвим ейдетичним фундаментом психології і «наук про дух» (Гуссерль, 1999, с. 52).

У представленому дослідженні феноменологічний підхід забезпечує розгляд ціннісних смислів і потреб студентів у процесі формування гуманітарної культури як складного педагогічного феномену («філософське явище, єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, у єдності з його сутністю й дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів» (Бусел, 2001, с. 1319)). Гуманітарна культура особистості проявляється саме в «інтегративній єдності набутого досвіду, способу мислення та гуманістичних за своєю природою дій і вчинків відповідно до морально-етичних імперативів» (Adams, 1991, с. 286).

На основі зазначеного підходу ми вивчаємо загальну підготовку на бакалавраті у вищій школі США як базис для комплексного усвідомленого осмислення студентами навколишнього світу та самопізнання шляхом пізнавально-пошукової, культуротворчої діяльності, спрямованої на їхній внутрішній світ та в цілому на формування гуманітарної культури студентів. Внутрішній світ особистості Шюц (2004), австрійський та американський соціолог і філософ, назвав її «життєсвітом» (с. 13). При цьому вчений

визначив його як інтерсуб'єктивний світ культури особистості (Шюц, 1988; 2004), де саме гуманітарна культура задає життєві цінності та стандарти поведінки, забезпечує самореалізацію особистості, виступає специфічним засобом пізнання світу та транслятором духовних цінностей, а також набутого соціокультурного досвіду.

Технологічний рівень дослідження представлено ***інноваційним підходом.*** Інновація постає як новий продукт або результат певної діяльності та водночас як процес їхнього використання (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 779). Як свідчить сучасна педагогічна практика, більшість інновацій пов'язані з перенесенням існуючих підходів у нові умови шляхом адаптування їх до тієї чи іншої освітньої системи (Ващук, 2011, с. 295). «Інновації, перетворюючись на складову *соціокультурного потенціалу* суспільного розвитку, поступово займають у культурі конституючу роль» (Ягодзінський, 2013, с. 81).

Звернення до цього підходу в нашому дослідженні пояснюємо: по-перше, необхідністю вивчення особливостей застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти США новітніх технологій, які зорієнтовані на динамічні соціокультурні зміни сьогодення і ґрунтуються на методиках розвитку критичного і креативного мислення, комунікативних навичок, соціально-адаптаційних здатностей студентів, які загалом забезпечують формування гуманітарної культури студентів; по-друге, організацією роботи з упровадження в освітнє середовище України ідей з досвіду вищої школи США щодо формування гуманітарної культури студентів та розробленням рекомендацій щодо оптимізації процесу формування гуманітарної культури студентів у вищій школі України з огляду на досвід США, що передбачено завданнями дослідження.

Беручи до уваги згадане вище, констатуємо, що комплексне застосування діалектичного, міждисциплінарного, парадигмального, соціокультурного, аксіологічного, системного, феноменологічного й інноваційного підходів відображає єдність напрямів вивчення проблеми

формування гуманітарної культури студентів під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США. Усі означені підходи взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи логіку і зміст нашого дослідження.

1.2. Поняття гуманітарної культури особистості в американських психолого-педагогічних джерелах

Перш ніж розглядати сутність поняття «гуманітарна культура особистості», логічним кроком вважаємо зупинитися на категорії «культура», яка є ключовою в досліджуваному понятті.

Культура стала об'єктом спеціального теоретичного розгляду й отримала статус самостійного наукового поняття в епоху Нового часу. Саме слово *культура* як самостійна лексична одиниця існує лише з XVIII століття. Воно походить від латинських слів «colo», «coleге» у значеннях: *вирощувати, культивувати, обробляти, піклуватися, удосконалювати*. Відомо, що це слово вживалося у словосполученнях на позначення певної сфери людської діяльності, виховання і навчання в тому числі: *cultura juris* (вироблення правил поведінки), *cultura scientiae* (здобуття знань, досвіду), *cultura literarum* (удосконалення мови) тощо. З плином часу слово *культура* все частіше починає вживатись як синонім освіченості, вихованості людини, і саме в цьому значенні воно увійшло, по суті, в усі європейські мови (Яртись, & Мельник, 2005, с. 5-6). Те, що ми сьогодні називаємо *культурою*, стародавні греки називали «пайдейєю» – вихованням, тобто сукупністю прищеплюваних дитині мисленнєвих і комунікативних навичок.

У сучасних умовах поняття «культура» як поліфункціональне явище є предметом досліджень у багатьох сферах знань, репрезентуючи всі аспекти взаємозв'язку людини зі світом. З цього приводу заслуговує уваги думка американського антрополога Вайта (White, 1943), згідно з якою взаємозв'язок

людини зі світом виявляється у «боротьбі за вивільнення енергії», при цьому культура виступає основним знаряддям цієї боротьби (p. 339).

На переконання Тейлора (Taylor, 1983), культура представлена «всіма інтелектуальними конструктами або ідеями, що засвоєні або створені індивідом у процесі його життя» (p. 109). Подібним чином Вісслером (Wissler, 1923) обґрунтовано специфіку «культури як певного комплексу ідей, спільних для членів суспільства» (p. 197). Водночас культура надає символічного значення думкам, діям людини, а також різним предметам.

Згадані уявлення Тейлора та Вісслера були розвинуті Маліновські (Malinowski, 1931), який трактував культуру як «соціальну спадщину» (p. 621), а також професором психології, директором лабораторії досліджень культури та емоцій Каліфорнійського університету в Сан-Франциско Мацумото (2008): «культура – це динамічна система експліцитних та імпліцитних правил, установлених групами людей з метою забезпечення власного виживання, включаючи настанови, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, які є загальними для групи, але реалізуються у різний спосіб кожним специфічним об’єднанням усередині групи та передаються з покоління в покоління, є відносно стійкими та здатні змінюватися у часі» (с. 38).

Не вдаючись у подальші подробиці щодо тлумачення цієї поліфункціональної категорії, що не в останню чергу пояснюється численними методологіями в різних галузях науки, акцентуємо увагу на тих особливостях культури, що є важливими з огляду на спеціальність, у межах якої виконується дослідження. Так, американська дослідниця Бенедикт (Benedict, 1934) розглядала культуру з позицій паттернів поведінки, яких можна навчити людину (p. 13). Під *паттернами поведінки* (англ. *pattern* – низка дій, які разом утворюють взірець, зразок для наслідування (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 1096)) розуміємо моделі поведінки людей, що склалися в межах тієї чи іншої культури та які

забезпечують їхні стійкі зв’язки з іншими людьми та навколишнім світом у цілому.

Крізь призму паттернів поведінки тлумачили культуру й американські вчені Кребер і Клакгон (Kroeber, & Kluckhohn, 1952): «культура складається з паттернів поведінки, експліцитних й імпліцитних, що набуваються та передаються за допомогою символів, які характеризують досягнення людей» (p. 181).

Схожої думки дотримувався американський освітянин Гокетт (Hockett, 1950): «культура – це звички людей, які формуються у процесі навчання і виховання» (p. 113). Поділяє таке бачення й американський психолог-когнітивіст і педагог, професор Гарвардського та Оксфордського університетів Брунер (Bruner, 1996), за твердженням якого культура охоплює «низку цінностей, навичок і способу життя людини та є інструментарієм для її чуттєвого сприйняття світу і спілкування» (p. 3).

Викладене вище дає можливість узагальнити формулювання поняття «культури» як особистісного психолого-педагогічного феномену: **культура –** *це система паттернів поведінки особистості на основі характерних для певної соціальної спільноти ідеалів і цінностей, що формується шляхом ретрансляції соціокультурного досвіду людства (у тому числі в процесі навчання і виховання) та водночас виступає інструментом формування її світогляду.*

Беручи до уваги зазначене тлумачення культури, звернімося безпосередньо до осмислення ключового поняття дослідження, «гуманітарна культура особистості», здійснивши критичний аналіз американської науково-педагогічної літератури у цій сфері.

У сучасній науково-педагогічній традиції США (Aronowitz, 2001; Cronon, 1998; Katz, 1996; Veysey, 2005; Woods, 1911) гуманітарна культура трактується на основі феноменологічного підходу, згідно з яким вона постає як культура ставлення до життя та культура, спрямована на самопізнання, самовиховання, самореалізацію загалом і розвиток самобутності людини

зокрема (Федоренко, 2012с). Щодо самобутності особистості, то її визнання, а також урахування особистого досвіду, що накопичується в усіх сферах життєдіяльності, закладає, за Роджерсом (Rogers, 1995), основу «феноменального поля» особистості. Це «поле» містить події, відчуття, впливи, які утворюють внутрішній світ особистості та сприяють актуалізації її можливостей і здібностей – самоактуалізації, забезпечуючи фундамент для формування гуманітарної культури особистості (Rogers, 1995).

У процесі вивчення американської науково-педагогічної літератури нами встановлено, що поняттю *«гуманітарна культура»* в українській мові відповідає складне поняття англійською *«liberal humanistic culture»* (Aronowitz, 2001; Kazamias, 2009; Wilson, 1970). Розглянемо семантичне наповнення слів *liberal* і *humanistic*. Останнє з двох зазначених, слово *humanistic*, англомовні дослідники тлумачать таким чином: 1) «той, що у своїй життєдіяльності покладається на розум та логіку, а не на Бога або релігію; 2) характеризує життєдіяльність людини на основі принципів гуманізму» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 866).

Своєю чергою, слово *liberal* виокремлюється полісемантичністю та багатоаспектністю вживання, нараховуючи три основні значення, дотичні до навчання і виховання: 1) той, хто сприймає різні погляди, проявляє співчутливе, толерантне ставлення до інших; 2) щедрий; 3) стосується всебічної освіти (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 867). Водночас американський дослідник Кац (Katz, 1996) зазначає, що Д'юї був одним із перших, хто наголосив на полісемантичності слова *liberal* та виокремив дві основні сфери його застосування – соціально-політичну (це слово передає політичний контекст поглядів людини) й освітню (воно використовується для опису того, як людина на основі творчої діяльності використовує здобуті знання для власного всебічного розвитку).

Значущими для нашого дослідження є напрацювання відомого історика-еколога, професора історії, географії й екології Вісконського університету в Медісоні Кронона (Cronon, 1998), який, відстеживши

етимологію і значення слова *liberal* у давньоанглійській, латинській, грецькій мовах та санскриті, дійшов висновку, що базовими для розуміння його значення є слова *свобода, розвиток, (само)вдосконалення.* Учений зазначив безпосередній зв'язок між процесом формування гуманітарної культури особистості і її вільним всебічним розвитком, а також самовдосконаленням (Cronon, 1998, p. 73).

Окреслене вище дає можливість розглядати гуманітарну культуру як якість особистості, що визначає її креативно-діяльнісне ставлення до світу (Д'юї) на основі принципів гуманізму та забезпечує її самовдосконалення і вільний особистісний розвиток (Кронон).

Виходячи із зазначених позицій Д'юї та Кронона, а також проведеного лексико-семантичного аналізу слів *liberal* та *humanistic,* логічно припустити, що ядром гуманітарної культури особистості є гуманістичне начало, тобто гуманістична культура.

Акцентуємо увагу на тому, що виокремлена у педагогічній науці за джерелом формування, гуманітарна культура генетично пов'язана з гуманістичною і духовною культурами особистості. Зважаючи на це, виведемо ланцюжок родових понять категоріального поля дослідження, у якому теоретично обґрунтуємо поняття «гуманітарна культура американських студентів»: *гуманістична культура – духовна культура – гуманітарна культура*.

Гуманістична культура є першоосновою гуманітарної культури особистості, що, виникаючи спочатку в широкій площині культури як історична програма соціального наслідування ідей гуманізму, в цілому сприяє збереженню та прогресивному розвитку всього людства. Вочевидь *гуманізм* є філософською детермінантою – «чинником, що стимулює інтеграцію тих чи інших реалій суспільної дійсності в соціокультурне середовище» щодо культури, «наповнюючи її змістом, який зумовлений функціональною спрямованістю соціокультурного середовища» (Gurvitch, 1958, p. 137).

Цікаво, що слово «гуманізм», за твердженням німецького історика Буркгардта (2002), вперше застосував Цицерон на позначення ідеалу у сфері виховання заможних римлян за грецьким зразком. Сучасні дослідники (Кувакин, 2005; Куртц, 2000; Эллис, 2002; Fowler, 1999; Gladding, 2001; Hansen, 2006; Huxley, 1957; 1992; Kazamias, 2009; Kurtz, 2000) переконують у тому, що гуманізм є одночасно і пов'язаною з усіма сферами життєдіяльності людини філософією, і світоглядом, і життєвою позицією людини. Слушно з цього приводу констатує Фаулер (Fowler, 1999): «гуманізм слугує морально-етичним принципом культури, що відображає людяність і спосіб життя людини» (p. 9).

З огляду на те, що гуманізм як світогляд висуває до людини вимоги особистісного, морально-етичного, громадянського, естетичного, інтелектуального характеру, можемо стверджувати, що гуманістична культура слугує фундаментом для розвитку всіх інших видів культури особистості (демократичної культури, естетичної культури, екологічної культури тощо). Ця культура заохочує особистість до гуманної взаємодії з іншими людьми і світом загалом на основі загальнолюдської моралі, породжуючи потяг до розвитку духовності (Kazamias, 2009).

Духовність, на колективну думку американських освітян (Lindholm, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011), що взяли участь у проекті з вивчення духовного розвитку студентів, ініційованого Інститутом дослідження вищої освіти Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (UCLA's Higher Education Research Institute), є багатогранною якістю особистості, до якої входять:

– активні пошуки відповідей на так звані «вічні питання» (*духовні пошуки)*;

– глобальний погляд на життя, що виходить за межі етноцентризму й егоцентризму *(глобальний світогляд)*, почуття турботи і співчуття до інших і навколишнього світу в цілому *(етика турботи)* у поєднанні зі способом

життя, який передбачає служіння іншим *(залучення до суспільно значущої діяльності)*;

– здатність підтримувати відчуття спокою і зосередженості, особливо у стресових ситуаціях *(незворушність)* (Lindholm, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011, p. 5).

Американський психолог угорського походження Чиксентмихаї (Csikszentmihalyi, 1994) акцентує увагу на тому, що «духовність прояснює складники людського досвіду – добро і зло, любов і ненависть, задоволення і біль, та прагне висловити їх у загальнодоступних мемах, інтегруючи їх і пов'язуючи із зовнішнім світом» (p. 239). Подібну думку висловлюють американські педагоги Лав і Талбот (Love, & Talbot, 1999), за твердженням яких, розвиток духовності як основного компоненту духовної культури особистості охоплює: внутрішній процес самопізнання, самоцінності та цілісності – необхідних аспектів буття людини; глибокий зв'язок зі своїм внутрішнім Я, іншими людьми шляхом залучення до громадської діяльності; узгодження цілей власного життя з добробутом інших. Ці американські освітяни розглядають духовну культуру як «особистісну систему світоглядних поглядів, що сформована на базі загальнолюдських цінностей» (Love, & Talbot, 1999, p. 364). Більш розширено трактує духовну культуру професор вищої освіти Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі Астін (Astin, 2004), відносячи до неї не лише сферу цінностей і самопізнання, а й «емоційну зрілість та морально-етичний розвиток особистості» (p. 40).

Зазначені думки американських педагогів дають нам можливість визначити **духовну культуру,** друге поняття в нашому ланцюжку родових понять категоріального поля дослідження, як *цілісну особистісну характеристику, у якій відбивається ступінь засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей і внутрішнього процесу самопізнання*.

Духовна культура, вслід за гуманістичною, забезпечує фундамент для розвитку гуманітарної культури особистості. Підтвердження цьому

знаходимо в науковому доробку Кронона (Cronon, 1998), на переконання якого формування гуманітарної культури відбувається в освітньому процесі на підґрунті духовної культури як морально-етичного регулятора всіх сфер життєдіяльності особистості, що найвиразніше виявляється у її свідомості. Як зазначає американський освітянин, особистість зі сформованою гуманітарною культурою:

1) здатна слухати і чути інших;

2) здатна до вдумливого читання й аналізу прочитаного;

3) здатна підтримувати розмову з різними людьми в різноманітних ситуаціях;

4) здатна письмово висловлювати думки чітко, переконливо і, за потребою, зворушливо;

5) здатна конструктивно розв'язувати різні проблеми будь-якої складності;

6) демонструє наполегливість у пошуках істини на основі діалогічної взаємодії та взаємозв'язку знань і загальнолюдських цінностей;

7) здатна до емпатії, толерантності та самокритики;

8) розуміє порядок речей у сучасному світі та здатна до самовдосконалення;

9) виховує себе, поважає інших людей і спонукає їх до конструктивної співпраці та усвідомлює, що благоустрій інших людей, соціуму в цілому безпосередньо впливає на якість її власної життєдіяльності;

10) розуміє взаємозв'язок усіх і всього у світі, діє відповідально та креативно (Cronon, 1998, p. 75-79).

Виокремлені Крононом параметри гуманітарної культури вказують на те, що вона як певного роду симбіоз гуманістичної та духовної культур є інтегративною характеристикою особистості, до складу якої входять комунікативні навички, духовно-моральні (зокрема духовність) й інтелектуальні якості та представлена системою позитивних соціокультурних смислів, гуманістично орієнтованих дій та їхніх результатів, пов'язаних із

розумінням себе як самоцінності й спрямованих на самовдосконалення. Окреслені Крононом характеристики передають *когнітивну*, *ціннісну* та *діяльнісно-практичну* площини гуманітарної культури, постаючи як змістові орієнтири навчально-пізнавальної діяльності особистості. Це дає підставити розглядати ***формування гуманітарної культури студентів*** *як цілеспрямовану гуманістично орієнтовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу, що передбачає активну співпрацю й діалогічні взаємовідносини, розвиток необхідних для ефективної життєдіяльності інтелектуальної й духовної сфер особистості та сприяє особистісній актуалізації закладених у культурі смислів, самопізнанню, самореалізації*.

Суттєвим для нашого дослідження є факт наукової зацікавленості проблемою формування гуманітарної культури студентів в умовах американської вищої школи ще на початку XX століття, засвідчений Вейсеєм (Veysey, 2005) у його відомій праці «Поява американського університету». Вивчаючи фактори ефективного впливу на якість вищої освіти США, автор переконливо обґрунтував важливість таких чотирьох аспектів освітнього процесу: дотримання дисципліни (розумової та морально-етичної) і благочестя, розвиток у студентів почуття корисності гідних громадян, формування дослідницьких умінь та гуманітарної культури (Veysey, 2005, p. 339). Щодо останньої, то на глибоке переконання Расселла (Russell, 1990), її формування «найефективніше забезпечує загальна підготовка студентів» (p. 56). Зважаючи на це, є всі підстави зорієнтувати подальше дослідження після розгляду структури аналізованого педагогічного феномену в напрямі вивчення особливостей загальної підготовки у вищій школі США, спрямованих на формування гуманітарної культури студентів.

Отже, шляхом логіко-семантичного аналізу сутності досліджуваного педагогічного феномену з'ясовано, що поняттю *«гуманітарна культура»* в українській мові відповідає складне поняття англійською *«liberal humanistic culture»*. У цьому англомовному понятті перше слово, *liberal*, уживається на позначення того, як людина використовує здобуті знання для власного

всебічного розвитку, для самовдосконалення, а також у процесі вирішення різноманітних життєвих задач; друге слово, *humanistic*, характеризує людину, яка у своїй життєдіяльності керується принципами гуманізму та покладається на розум і логіку, а не на Бога або релігію.

Беручи до уваги логіко-семантичний аналіз й окреслені на основі праць американських дослідників у підрозділі параметри гуманітарної культури особистості, маємо змогу констатувати, що досліджуване поняття постає як **інтегративна якість особистості, що визначає її креативно-діяльнісне гуманістично орієнтоване ставлення до світу й себе в цьому світі та забезпечує самопізнання, самовиховання і самореалізацію. Гуманітарна культура особистості представлена системою позитивних соціокультурних смислів, гуманістично орієнтованих дій та їхніх результатів, пов'язаних із усвідомленням себе як самоцінності.**

У процесі вивчення американської науково-педагогічної літератури нами встановлено, що дослідники США, як правило, не формулюють теоретичних систем із розбудованим категоріальним апаратом. Характеризуючи цільові інтенції освітнього процесу в напрямі формування гуманітарної культури студентів, американські вчені, не вдаючись до складних категоріальних побудов, визначають їх як сприяння всебічному розвитку особистості та підготовку до успішної життєдіяльності. Це забезпечується комплексним формуванням таких складників: ціннісна сфера особистості, її *с*прямованість, здатність особистості до самопізнання, самовиховання, самовдосконалення, самореалізації, готовність до гуманної взаємодії з іншими людьми, що виявляються на знаннєво-діяльнісному й рефлексивно-креативному рівнях.

1.3. Структура і функції гуманітарної культури американських студентів

На основі узагальнення праць американських дослідників (Cordes, 2009; De Nicolas, 2000; Earley, 2003; Ennis, 1992; Glazer, 1997; National Education Goals Panel, 1999) та бесід з викладачами закладів вищої освіти США, наслідуючи вітчизняну наукову традицію щодо узагальненого структурування змісту педагогічних феноменів, виокремлюємо у структурі аналізованого феномену такі компоненти: *когнітивно-праксеологічний, аксіологічно-конативний і рефлексивно-креативний.*

Основу **когнітивно-праксеологічного компонента** гуманітарної культури американських студентів становлять, по-перше, *фундаментальні знання у гуманітарній, природничій, суспільно-соціальній і мистецькій сферах,* що «…активізують мислення та уяву особистості» (De Nicolas, 2000). Це знання про: здобутки різних культур світу; відносини у межах людської цивілізації загалом – на глобальному рівні, у тій чи іншій культурній спільноті, а також зв'язок між ними; способи моделювання різних сфер життєдіяльності людини; норми та традиції, що лежать в основі демократії США (Association of American Colleges and Universities, 2002, p. 33-34).

Зазначені знання професор Державного університету Нью-Йорка Де Ніколас (De Nicolas, 2000) називає «внутрішніми технологіями» особистості, що відбивають соціокультурний досвід людства та є сховищем оригінальних інтелектуальних моделей, створених культурною традицією. Основна роль цих знань полягає у розвитку гнучкого і креативного мислення, а також у вихованні особистості, коли людина просто стає кращою (Gaff, 1989). Адже «знання – це культура» (Baral, 2002, p. 14). Вони виступають як системи смислів, які створюють основу для категорій і концепцій, надаючи змогу особистості краще зрозуміти свій внутрішній світ (Baral, 2002).

По-друге, до складу зазначеного компонента гуманітарної культури американських студентів входить *мультимодальна грамотність* (multimodal

literacy) – комплексне поєднання інформаційної, візуальної, мультикультурної та медійної грамотностей, що забезпечує дієвість практичного використання фундаментальних знань із різних сфер. Рівень навчальних досягнень студентів та реалізація їх у життєдіяльності безпосередньо залежить від ступеня володіння знаннями, від уміння застосовувати їх, тобто – від розвитку грамотностей як особистісних якостей. Тому вважаємо за доцільне звернутися до поняття *«грамотність»* (literacy), яке все активніше вживається сучасними педагогами.

Зміст поняття «грамотність» визначається культурно-історичним аспектом, змінюючись відповідно до вимог культури на тому чи іншому етапі її розвитку. При цьому грамотність завжди розглядається в контексті особистісного зростання. У минулому столітті грамотність пов'язували з рівнем освіти людини, який передбачав уміння читати, писати та рахувати (Федоренко, 2014f). Натомість, у сучасних умовах поняття грамотності вживається на позначення: по-перше, «здатності розуміти й використовувати різні типи інформації у побутовій, професійній та громадській сферах життя» (UNESCO Institute for Education, 1997, p. 12); по-друге, «комплексу базових когнітивних умінь» (*Education for All Global*, 2006, p. 147).

Відзначимо, що введення до вокабуляру вищої школи США поняття «грамотність» американські науковці (Jewitt, Kress, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; Coiro, 2008; Tamassia, 1993) пов'язують зі зростанням обсягу інформації різних форматів і джерел, ускладненням форм і каналів комунікації. За Кейсом, інформація охоплює: «приховані» знання; «пакет» людського досвіду; джерела або ресурси, що надають певні факти та мають різні формати; людей (сім'я, друзі, викладачі тощо); організації, наприклад, соціального призначення (Case, 2002).

В американській педагогічній теорії грамотність розглядають у таких дискретних площинах:

1) грамотність як автономна сукупність когнітивних умінь;

2) грамотність як набутий практичний досвід;

3) грамотність як результат освітнього процесу;

4) грамотність як використання здобутих знань у текстовому форматі (*Education for All Global*, 2006, p. 148-149).

Зауважимо, що загальне поняття грамотності є досить поліморфним і динамічним: воно постійно набуває уточнень відповідно до викликів сьогодення та розширює свою типологічну класифікацію (культурна грамотність, інформаційна грамотність, медійна грамотність, міжкультурна грамотність, екологічна грамотність, трансграмотність тощо). Згідно з конвенційним значенням цього феномену ще в середині XX століття виокремлювали лише два види грамотності – функціональну та критичну, які передбачають розвиток навичок читання і письма, здатності працювати з новими технологіями, формування комунікативних умінь та навичок соціальної адаптації, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному світі.

Функціональна грамотність як «уміння користуватися друкованою та письмовою інформацією задля успішної функціонування в суспільстві, досягнення особистих цілей, розвитку знань і реалізації потенціалу особистості» (Tamassia, 1993, p. 54) пов’язана зі здатністю до сприйняття, узагальнення, аналізу інформації та здатністю ставити цілі й обирати шляхи досягнення їх в усіх сферах своєї життєдіяльності; вмінням логічно, аргументовано та ясно будувати усне і писемне мовлення.

Критична грамотність вимагає глибокого розуміння економіко-політичних відносин у суспільстві. Поняття «критична грамотність» запроваджене на основі філософських поглядів Фрейре (Freire, 1970), згідно з якими критична грамотність охоплює знання, які є «соціально і культурно вибудовані, історично узагальнені й ідеологічно спрямовані» (p. 206).

Нині в академічних колах США відбуваються інтенсивні процеси диференціації та інтеграції у сфері атрибуції різних видів грамотності, у складі гуманітарної культури студентів у тому числі, які втілюють

найважливіші об’єктивні параметри суспільства, людини, її духовні, морально-етичні орієнтири, а також способи пізнання навколишнього світу. Це має забезпечити «побудову продуктивного соціокультурного майбутнього» (Cazden et al., 1996, p. 9-10).

Окреслене пояснюється мультимодальною природою сучасного світу, який характеризується полілогічністю та полісеміотичністю. З огляду на це постає нагальна потреба в новому комунікативному дискурсі: студенти XXI століття мають бути здатними до швидкого переходу від однієї знакової системи до іншої (Jewitt, Kress, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001).

Саме мультимодальний світ сьогодення, на переконання професора університету Західного Іллінойса Кордза (Cordes, 2009), вимагає від людини володіння численною низкою вмінь і навичок, методів пізнання навколишнього світу і способів спілкування в усіх сферах своєї життєдіяльності у процесі індивідуальної чи колективної діяльності. Цю думку Кордз (Cordes, 2009) утілює в понятті «мультимодальна грамотність», яка «спонукає самовідповідальність особистості в здобутті та застосуванні знань у гнучкий, конструктивний та морально-етичний спосіб» (p. 4). Автор стверджує, що означену грамотність утворює сукупність чотирьох грамотностей, а саме:

1) інформаційна грамотність (здатність виокремлювати, синтезувати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел, застосовуючи новітні інформаційні технології);

2) візуальна грамотність (здатність аналізувати, створювати та використовувати візуальні образи з метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації та конструктивного прийняття рішень);

3) мультикультурна грамотність (здатність сприймати, порівнювати й оцінювати подібності та відмінності поведінки людей, їхні вірування, цінності в соціокультурному середовищі в межах однієї країни або двох і більше країн);

4) медійна грамотність (здатність до оброблення, аналізу й оцінки різних джерел інформації у широкому діапазоні жанрів та форм засобів масової інформації) (Cordes, 2009, p. 2-3).

Зазначений комплекс грамотностей слугує запорукою ефективного подальшого навчання студентів, а також успішного життя в громаді (Williams, 2007).

У сучасній науково-педагогічній літературі США простежується синонімічність використання зазначених вище понять: «інформаційна грамотність» – «інформаційна компетентність», «візуальна грамотність» – «візуальна компетентність», «мультикультурна грамотність» – «мультикультурна компетентність», «медійна грамотність» – «медійна компетентність». Тому в нашому дослідженні вважаємо за доцільне побіжно звернутися до сутності понять «*грамотність»* і «*компетентність».*

Проведений аналіз науково-педагогічних джерел та освітнього регулятивного базису США засвідчив подібність тлумачень цих двох понять. Так, компетентність, як і грамотність, у визначеннях зарубіжних дослідників (Coiro, 2008; Cordes, 2009; Fantini, 1991; Hymes, 1972; Spitzberg, 1988; European Centre for the Development of Vocational Training, 2008; White, 1959), ґрунтуючись на знаннях і вміннях особистості відповідно до її набутого досвіду, забезпечує їхнє ефективне використання на практиці. Компетентність, подібно грамотності, передбачає «застосування результатів навчання в різних життєвих контекстах (особистісний та професійний розвиток)» (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008, p. 47) та є здатністю розв’язувати складні завдання шляхом залучення й мобілізації психологічних ресурсів особистості (у тому числі саморегуляцію, саморефлексію та ставлення), які співвіднесені з її ціннісно-смисловими характеристиками. До того ж, як зазначав Вайт (White, 1959), сутність поняття «компетентність» базується на високій мотивації та відмінному виконанні діяльності, що забезпечує ефективну взаємодію людини з

навколишнім світом (p. 331). Те саме стосується і сучасного розуміння грамотності в умовах освітнього процесу.

Під час аналізу курикулумів університетів і коледжів США встановлено, що частіше за все поняття «компетентність» як інтегрований формальний результат навчання й особистісного розвитку вживається на позначення різних комплексів знань, умінь, навичок, які мають здебільшого відношення до професійно орієнтованої підготовки, відображаючи найвищий рівень навчальних досягнень студентів та передбачаючи швидку, гнучку реакцію на динаміку соціокультурних обставин у сучасному світі.

Водночас в аналізованій американській літературі, призначеній для загального компонента вищої освіти, наявне синонімічне вживання понять «грамотність» і «компетентність» («глобальна компетентність» / «глобальна грамотність», «комунікативна компетентність» / «комунікативна грамотність»). Це свідчить про візуальну валідність обох понять у контексті вищої школи США, що відображає скоріше проблемне поле, ніж якісні критерії зазначених понять, відповідно потребуючи ґрунтовніших досліджень у цьому напрямі.

Ми вважаємо, що компетентність є поняттям вищого порядку, за своїм сутнісним наповненням ширшим, аніж грамотність, яка слугує підґрунтям для формування компетентності.

Повертаючись безпосередньо до предмета нашого дослідження, вбачаємо за доцільне звернутися до більш детального аналізу такого складника комплексної мультимодальної грамотності, як *мультикультурна грамотність*, яка, на думку Кордза (Cordes, 2009), є «синтезом культурної та міжкультурної грамотностей» (p. 4). Ця грамотність у складі гуманітарної культури особистості забезпечує її вміння перебувати і діяти в контексті своєї та іншої культур.

Першу з двох згаданих видів мультикультурної грамотності, культурну грамотність (cultural literacy), було виокремлено відомим американським культурологом і педагогом Гіршем (Hirsch, 1988; 1989; 1996). Її сутність

ґрунтується на необхідності засвоєння людиною певних базових знань, які співвідносяться з культурою мови того чи іншого соціуму. Цей визначений корпус базових знань учений назвав культурною грамотністю, яка є істотною характеристикою культурної ідентифікації людини: «культурна грамотність робить людину власницею стандартного інструменту пізнання та господаркою комунікації, таким чином даючи можливість їй передавати й отримувати в часі або просторі необхідну інформацію в усній чи письмовій формах» (Hirsch, 1989, p. 22).

До культурної грамотності Гірш (Hirsch, 1988) відніс:

1) універсальні поняття зі світової історії та культури, географії, природничих наук, спорту, які повинні знати всі люди, незалежно від національності (Шекспір, Моцарт, Біблія, олімпіада тощо);

2) обов'язкові для певної нації поняття, що належать історичній пам'яті народу: етнокультурні поняття, топоніми, імена діячів вітчизняної історії, літературних героїв та їхні висловлювання, історичні назви, імена казкових героїв, прислів'я, крилаті фрази, у яких укладено загальнолюдський досвід, виражений національною мовою (Ахіллесова п'ята, Кирило і Мефодій);

3) реалії сучасної культури (тут і зараз), поняття новітньої історії, відомі носіям мови конкретної країни або регіону в даний час.

Культурна грамотність ґрунтується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени тієї чи іншої спільноти. Так, Гірш (Hirsch, 1989) виокремив таку тематику основних знань, необхідних для кожного освіченого американця: «Біблія»; «Міфологія і фольклор»; «Прислів'я»; «Ідіоми»; «Світова література, філософія, релігія»; «Література англійською мовою»; «Правила письмової англійської»; «Образотворче мистецтво»; «Всесвітня історія до 1550 р.»; «Всесвітня історія після 1550 р.»; «Історія США до 1865 р.»; «Історія США після 1865 р.»; «Світова політика»; «Політика США»; «Світова географія»; «Географія Америки»; «Антропологія, психологія, соціологія»; «Бізнес і економіка»; «Фізика і математика»; «Наука про Землю»; «Науки про життя»; «Медицина і

здоров'я»; «Технології». Американський педагог О'Нейл (O'Neil, 1999), послідовник Гірша, називає ці знання «інтелектуальним капіталом людини» (p. 28). Дослідник виходить із того, що вони слугують для адекватного монокультурного спілкування й охоплюють основні принципи суспільно-політичного устрою, базові математичні та мовні поняття, обізнаність щодо ключових історичних подій у світі та визнаних творів образотворчого мистецтва, музики, літератури тощо (O'Neil, 1999, p. 28-31).

На колективну думку американських учених, «культурна грамотність є здатністю розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином та в цілому для успішної життєдіяльності» (Hirsch, Kett, & Trefil, 2002, p. 82-83). До того ж, Гірш (Hirsch, 1989) висловив припущення, що «людина, яка не володіє цією інформацією, втрачає шанс стати повноправним учасником соціокультурного буття широкого загалу» (p. 15). Саме «спроможність розуміти основну суть та загальний стан речей вирізняє культурно грамотних людей» (Smith, 1994, p. 16). Культурна грамотність – це система знань із різних сфер, необхідних людині для того, щоб орієнтуватися в сучасному світі. Вони дають можливість людині, яка отримала інформацію, зрозуміти її адекватно, проникнути в її контекст, зробити відповідні висновки і виробити власні погляди. Люди, які мають приблизно однаковий рівень культурної грамотності, можуть розуміти одне одного з півслова. Де немає взаєморозуміння – немає і спільної діяльності, люди приречені на безсилля нерозуміння насамперед самих себе, один одного в сімейних і професних відносинах, у суспільному житті, що певною мірою призводить до дискомфорту й агресії.

Отже, культурну грамотність, відповідно до теорії Гірша (Hirsch, 1988), становлять знання, пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури того чи іншого соціуму та дають можливість формувати єдиний комунікативний простір цієї культури (p. 2-8). Вона забезпечує людині розуміння внутрішньої технології функціонування культури в цілому, слугуючи важливим початком для її гуманітарної культури.

Проте теорія культурної грамотності має своїх критиків у США. Так, американські педагоги Ароновіц і Гіро (Aronowitz, & Giroux, 1991) дорікають Гіршу елітарністю та консерватизмом у підходах до відбору історико-культурної інформації, якою має оволодівати підростаюче покоління відповідно до його теорії (p. 26). Вони стверджують, що Гірш «намагався подати культурну грамотність як комплексний базис для переосмислення історії США та перебудови дискурсу громадського життя країни» (Aronowitz, & Giroux, 1991, p. 38).

На додаток до цієї критики професор Каліфорнійського університету Макларен (McLaren, 2006) стверджує, що базові знання, які виокремив Гірш, є ідеологічно забарвленими, «пов'язаними з певними політичними та соціальними інтересами» та зовсім не враховують особливостей історико-культурного розвитку різних меншин США (p. 9).

На підвалинах зазначених критичних зауважень на адресу теорії культурної грамотності Гірша в 2003 р. американський учений Ерлі та професор Сінгапурського університету Анґ (Earley, & Ang, 2003) у науковий ужиток вводять поняття «культурного інтелекту» (cultural intelligence), яке, на відміну від культурної грамотності, актуалізується не в одній певній культурі, а в мультикультурному середовищі. Ці автори визначають культурний інтелект як «здатність особистості успішно адаптуватися до нових культурних умов, тобто успішно взаємодіяти з іншими в незнайомому культурному середовищі» (Earley, & Ang, 2003, с. 9). Розвиваючи ідеї Ерлі й Анґа, Петерсон (Peterson, 2004) подібним чином уважає культурний інтелект «здатністю особистості адекватно застосовувати здобуті знання, сформовані вміння і навички в мультикультурному середовищі» (p. 7).

У своєму розумінні культурного інтелекту як здатності особистості успішно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти їхні поведінкові стратегії та демонструвати адекватну поведінку в іншому культурному середовищі американські вчені (Peterson, 2004; Earley, & Ang, 2003; Livermore, 2011; Ang, & Linn, 2008) одностайні. Розвинений

культурний інтелект дає людині можливість ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах.

Звертаючись безпосередньо до сфери вищої освіти на основі аналізу курикулумів загальної підготовки студентів у США, ми встановили, що в них уживається подібне за своїм змістовим наповненням до культурного інтелекту поняття «міжкультурної грамотності» або його синонім, який сьогодні також виявляється в активному вжитку в американській педагогічній теорії та практиці, – «міжкультурна компетентність».

Поняття *«міжкультурна компетентність (грамотність)»*, за твердженням Фантіні (Fantini, 2012), охоплює:

1) певні поведінкові особливості та особистісні якості, необхідні для ефективної й адекватної взаємодії в межах іншої культури (гнучкість поведінки, толерантність, емпатія, відкритість тощо);

2) три компетентності у сфері стосунків між людьми різних культур, комунікації та співпраці: а) здатність до організації спілкування з людьми іншої культури; б) здатність до ефективного спілкування з метою отримання фактичної інформації й естетичного задоволення від процесу комунікації; в) здатність до продуктивної співпраці з представниками іншої культури;

3) інструментальний апарат, який передбачає позитивне ставлення до світу, до взаємодії з представниками інших культур та до себе як учасника цієї взаємодії; уміння і навички, необхідні для організації ефективної комунікації в іншому культурному середовищі; знання поведінкових моделей, стратегій комунікації з людьми іншої культури;

4) достатній рівень володіння мовою тієї чи іншої культури (p. 271-272).

Цю думку поділяє Сільє (Seelye, 1993), додаючи, що «міжкультурна компетентність (грамотність)» як комплекс певних знань і вмінь у сфері міжкультурного спілкування містить розуміння того, що поведінкові моделі людей зумовлені їхньою культурою та залежать від таких біологічних і

соціальних змінних, як вік, стать, приналежність до соціального класу, місце проживання тощо (p. 39-45).

Погляди Сільє і Фантіні дають можливість трактувати міжкультурну компетентність не лише як певну систему знань і вмінь, а й як комплекс особистісних характеристик, з-поміж яких чільне місце займають емпатія і толерантність, зокрема до людей інших культур, та навичок ефективної комунікації. Тому розгляд толерантності й емпатії у складі міжкультурної компетентності є важливим з огляду на предмет нашого дослідження.

Відомо, що поняття «толерантність» увів у науковий обіг американський психолог Олпорт (Allport, 1954), який пов'язував його із співпрацею, партнерством; повагою; повагою людської гідності; прийняттям іншої людини такою, як вона є; здатністю до емпатії; визнанням різноманіття та рівності інших; здатністю до самокритики; терпимістю до думок, вірувань і поведінки інших людей; відмовою від домінування, заподіяння шкоди або насильства.

У 1976 р. ідеї Олпорта знайшли своє втілення у розроблених американськими освітянами Сітарамом і Когделлом (Sitaram, & Cogdell, 1976) практичних рекомендаціях з міжкультурного спілкування, які зорієнтовані на формування толерантного ставлення до інших людей. Ці рекомендації є так званим «Кодексом етики міжкультурного комунікатора», згідно з яким кожна людина повинна:

– ставитися з повагою до культури інших людей;

– не критикувати цінності, переконання та звичаї інших культур;

– завжди пам'ятати про необхідність розуміти культурну основу цінностей інших людей;

– ніколи не надавати переваги своїй релігії щодо вірувань людей інших культур;

– спілкуючись із представниками іншої релігії, намагатися розуміти і поважати цю релігію;

– поважати звичаї приготування та прийняття їжі інших народів, що склалися під впливом їхніх специфічних потреб і природних ресурсів;

– поважати способи одягатися, прийняті в інших культурах;

– не демонструвати відрази до незвичних запахів, якщо ті можуть сприйматися людьми інших культур як приємні;

– не зважати на расові відмінності інших людей;

– не дивитися зверхньо на людину, мовленню якої притаманний акцент іншої культури;

– розуміти, що кожна культура, якою б малочисельною вона не була, має що запропонувати світові, та не існує таких культур, які б мали монополію на будь-які аспекти життя людей;

– не намагатися використовувати власний високий статус в ієрархії своєї культури для впливу на поведінку представників іншої культури в ході міжкультурних контактів;

– завжди пам’ятати, що щодна наукова інформація не підтверджує переваги однієї етнічної групи над іншою.

Щодо емпатії, то вона як своєрідний емоційно-мотиваційний спосіб внутрішнього реагування на інших і навколишній світ загалом була вперше виокремлена американським психологом Титченером у 1912 р. (Абраменкова и др., 1985, с. 380).

Сучасна психологічна наука визначає емпатію як «співчуття, співпереживання, здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших. Емпатія передбачає суб’єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів» (Давыдов, Запорожец, Ломов и др., 1983, с. 413).

Американський психолог, професор Чиказького університету Іган (Egan, 2009), наголошуючи на когнітивному началі емпатії, тлумачить її «як спосіб спілкування та будівник відносин між людьми, що базується на здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, а також передавати їй це розуміння» (p. 89). «Емпатія є важливим інструментом розуміння людського

досвіду та провідним шляхом доступу до інших культур» (Davidson, 1992, p. 137). На основі цього особистість здатна вибудовувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі, втілюючи цінності у власній життєдіяльності.

За твердженням Роджерса (Rogers, 1972), емпатійне ставлення до іншої людини передбачає неупереджене сприйняття її внутрішнього світу зі збереженням емоційних та смислових відтінків. На думку вченого, проявляти емпатійне ставлення важко. Адже це означає бути відповідальною, активною та, водночас, чутливою людиною. Основний механізм емпатії полягає в перенесенні внутрішнього світу іншого на власний. Емпатія, таким чином, є своєрідним емоційно-мотиваційним способом внутрішнього реагування на інших та навколишній світ у цілому, що обов'язково детермінується розумінням самого себе (Бернс, 1986).

Американський психолог і психотерапевт Мей (1994) зазначає, що емпатія є глибоким почуттям, яке передає таке духовне єднання особистостей, коли одна людина настільки переймається почуттями іншої, що тимчасово ототожнює себе зі співрозмовником, немовби розчиняючись у ньому. Тобто вона сприймає іншу людину крізь призму її культури. Саме в цьому глибокому процесі емпатії як «інтелектуальної репродукції внутрішнього світу індивіда» (Bronfenbrenner, 1990) виникає взаєморозуміння, взаємовплив, вибудовуються значущі відносини між людьми, що загалом забезпечує ефективне формування гуманітарної культури особистості.

На емоційному та гносеологічному аспектах емпатії наголошує філософ Сміт (Smith, 1989), виділяючи разом з емпатійним сприйняттям емпатійне судження, яке передбачає розуміння не лише почуттів, а загалом світосприйняття іншої людини. Таким чином «*Я»* особистості робить умовивід не ким інша людина *є,* а що вона переживає. «…Людина може емпатійно висловлювати судження про те, що переживають інші, лише якщо їй притаманна здатність репродуктивно уявляти свої переживання щодо інших» (p. 234).

Вважаємо, що узагальненням для викладеного вище щодо розуміння емпатії може слугувати науковий доробок філософа Тревізані (Trevisani, 2005). У цьому комплексному понятті вчений виділяє чотири рівні:

1) поведінкову емпатію (behavioral empathy) як розуміння поведінки людей інших культур та усвідомлення відмінностей у нормах їхньої поведінки;

2) емоційну емпатію (emotional empathy) як здатність відчувати і переживати емоції інших людей, у тому числі й представників інших культур;

3) критичну емпатію (relational empathy) як здатність розуміти зв'язок між емоціями і поведінкою інших людей, у тому числі й представників інших культур;

4) когнітивну емпатію (cognitive empathy) як розуміння когнітивних продуктів певної культури у взаємодії, здатність співвідносити своє і чуже й усвідомлювати те, що об'єднує і виокремлює людей різних культур (Trevisani, 2005).

Вочевидь, емпатія є складною, багатогранною властивістю людини і водночас процесом, у якому пізнавальні й емоційно-чуттєві феномени становлять взаємозумовлювальну єдність, сприяючи ефективній комунікації та загалом формуванню гуманітарної культури особистості.

Третім елементом когнітивно-праксеологічного компонента гуманітарної культури є *комунікативна компетентність*. Сутність цього елемента передбачає здатність до спілкування з метою сприйняття, передачі інформації й обміну нею, вибору мовних засобів залежно від соціокультурного середовища (в умовах власної або іншої культур), ситуації спілкування, типу, стилю та жанру мовлення, водночас досягаючи власних комунікативних намірів (Chomsky, 1969; Hymes, 1972; Spitzberg, 1988).

Психолог Данзіґер (Danziger, 1976) визначає комунікативну компетентність як здатність індивіда реалізувати комунікативні функції згідно з умовами ситуації. За основу комунікативної компетентності автор

обирає спроможність приймати думку партнера по спілкуванню, а також будувати спілкування в такий спосіб, щоб воно було зрозумілим і прийнятним для співрозмовника.

Деталізує цю позицію професор Каліфорнійського університету Віманн (Wiemann, 1977), трактуючи комунікативну компетентність як уміння обирати доречний тип комунікативної поведінки з метою успішного досягнення особистих цілей або намірів під час спілкування (p. 196). Задля цього, згідно з теорією Гаймса (Hymes, 1972), комунікант повинен володіти значно глибшими, ніж суто лінгвістичними вміннями та навичками, тобто йому необхідні знання психології міжособистісної взаємодії та соціокультурні, нормативно-регулятивні вміння (p. 270-279).

Водночас, американські психологи (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000) визначають комунікативну компетентність як здатність усвідомлювати та визнавати власні почуття, а також почуття співрозмовників з метою самомотивації й управління власними емоціями в собі самому та у стосунках із іншими людьми.

Найвдалішим, на наш погляд, з огляду на реалії та імперативи сьогодення, є тлумачення Всесвітнім конгресом з інженерної освіти у Портсмуті (1992 р.) комунікативної компетентності як комплексної системи, до складу якої входять:

1) володіння літературним і діловим писемним й усним мовленням;
2) знання як мінімум однієї іноземної мови, поширеної у світі;
3) уміння користуватися комп'ютерними технологіями та іншими засобами зв'язку й інформації;
4) знання психології та етики спілкування;
5) здатність до колективної взаємодії (Фокин, 2002, с. 53).

Зважаючи на окреслені думки науковців щодо сутності комунікативної компетентності, можемо стверджувати, що вона пов'язана з прагматичним використанням соціокультурних знань і вмінь та відносинами людей у спілкуванні.

Підсумовуючи, констатуємо, що когнітивно-праксеологічний компонент гуманітарної культури американських студентів містить комплекс знань у гуманітарній, природничій, суспільній і мистецькій сферах, мультимодальну грамотність і комунікативну компетентність, що передбачає сукупність засвоєних соціокультурних знань і способів пізнання навколишнього світу, здатність розуміти різні способи категоризації світу та гнучко використовувати інформацію на основі раціональних інтелектуальних і комунікативних стратегій, за допомогою яких студенти здатні вибудовувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі, втілюючи цінності в усіх сферах своєї життєдіяльності.

Аксіологічно-конативний компонент є наступним компонентом, який належить до структури гуманітарної культури. У назві цього компонента слово «конативний» (від англ. *conative* – вольовий) потребує роз'яснення: воно походить від лат. «conatus» (зусилля, прагнення, ставлення до діяльності) та означає будь-яку природну рішучість, рух до мети, контрольованість, цілеспрямованість (спрямованість на результат), вольові зусилля щодо виконання певної діяльності (Hilgard, 1980). Іншими словами, – стосується мотиваційних і вольових процесів регуляції поведінки людини. У сучасних умовах очевидним постає факт, з огляду на який студенти мають бути не тільки обізнаними в тій чи іншій сфері знань, а й усвідомлювати важливість цих знань та бути здатними на їхній основі робити власний вибір особистісно значущих цінностей та діяти відповідно до них.

Перш, ніж описати підструктурні елементи аксіологічно-конативного компонента гуманітарної культури – цінності-цілі та цінності-способи поведінки, звернімося до тлумачення поняття «цінності» з позицій американських учених, яке є ключовим у змісті цього компонента.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури США (Парсонс, 1994; 2011; Bilsky, & Schwartz, 1994; Kluckhohn, 1951; Kohls, 1984; Morris, 1956; Perry, 1952; Rokeach, 1968; 1973; Tomkins, & Izard, 1965) ми з'ясували, що цінності визначаються як:

1) стійкі переконання в тому, що певний спосіб поведінки людини має потенційне значення з особистого або соціального погляду (Rokeach, 1973, p. 257);

2) когнітивні репрезентації не лише індивідуальних потреб, а й встановлених соціальних вимог, а також інтегровані результати (або наслідки) як соціального, так і психологічного впливу на людину (Rokeach, 1973, p. 257);

3) когнітивні структури, які репрезентують три основні універсальні людські потреби, а саме: біологічну, потребу в координованих соціальних інтеракціях і потребу у виживанні та добробуті (Bilsky, & Schwartz, 1994);

4) відображення потреб особистості, шляхом задоволення яких вона може досягнути гармонії (Tomkins, & Izard, 1965);

5) будь-який об'єкт інтересу, детермінований очікуванням результату (Perry, 1952);

6) готовність до поведінки, якій у суспільстві надається перевага (Morris, 1956);

7) елементи символічної системи, що поділяється суспільством і виступає критерієм або стандартом у виборі альтернативних орієнтацій, внутрішньо відкритих у будь-якій ситуації розвитку (Парсонс, 1994);

8) процеси, які сполучають людину з навколишнім світом задля забезпечення і задоволення потреб її існування та розвитку (Парсонс, 1994);

9) узагальнені уявлення про якості та сенс об'єктів людського досвіду; завдяки цим якостям об'єкти вважаються чимось бажаним для тих, хто їх цінує (Парсонс, 2011);

10) сенс існування людини в суспільстві, претендуючи на абсолютний статус в усіх сферах її життєдіяльності (Kohls, 1984).

Основні характеристики цінностей узагальнено в науковому доробку дослідників Шварца і Білзкі (Bilsky, & Schwartz, 1994), згідно з яким: цінності – це переконання; цінності є мотиваційними конструктами; цінності не обмежені певними діями чи ситуаціями; цінності слугують точкою відліку

у процесі вибору чи оцінювання поведінки людей або подій; цінності впорядковано за важливістю одна відносно іншої. Іншими словами, цінності спрацьовують на широкому соціокультурному рівні, виступаючи когнітивними репрезентаціями не лише індивідуальних потреб, а й встановлених соціокультурних вимог, зокрема до поведінки людини.

Тому аксіологічно-конативний компонент гуманітарної культури постає для особистості реальним механізмом не лише (само)усвідомлення, а й прояву соціально прийнятної поведінки, побудови системи відносин і дій у різних сферах її життєдіяльності (Федоренко, 2013d). Для нашого подальшого розгляду важливо вказати на тісний зв'язок між цінностями та нормами поведінки, що, на думку відомого американського психолога Рокича (Rokeach, 1973), виявляється в таких характерних ознаках:

– загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, порівняно невелика;

– усі люди володіють однаковими цінностями, але різною мірою;

– цінності організовано в системи;

– джерелом людських цінностей є культура, суспільство та сама особистість;

– цінності впливають практично на всі соціальні явища, які заслуговують вивчення.

Згідно з теорією відомого американського соціального антрополога, культуролога Клакгона (Kluckhohn, 1951), існують ціннісні універсалії, фундаментальні цінності, що унормовують життя людини:

1) часовий орієнтир життя людини – розподіл часу в усіх сферах життєдіяльності (Time orientation);

2) діяльнісна спрямованість життя (Activity orientation);

3) характер взаємовідносин в усіх сферах життєдіяльності – взаємодія з іншими людьми (Relations orientation);

4) ставлення людини до навколишнього світу (Person-nature orientation);

5) внутрішній світ людини, її духовність (Human nature orientation).

Клакгон (Kluckhohn, 1951) переконаний, що зазначені цінності, виступаючи когнітивними репрезентаціями потреб особистості й установлених у суспільстві вимог, проявляються в нормах її поведінки, регулюючи всі сфери життєдіяльності особистості. Тому можемо констатувати, що саме в нормах поведінки цінності набувають своєго практичного втілення.

Деталізуємо види цінностей, які є підструктурними елементами аксіологічно-конативного компонента аналізованого педагогічного феномену.

У нашому дослідженні спираємося на теорію Рокича (Rokeach, 1968), згідно з якою цінності розподіляються на дві основні групи: цінності-цілі та цінності-способи поведінки, відповідно *термінальні* та *інструментальні цінності*. Ці два види цінностей є функціонально взаємопов'язаними системами, де цінності-способи поведінки (інструментальні цінності) сприяють досягненню цінностей-цілей (термінальні цінності) (Rokeach, 1968, p. 351).

Термінальні цінності (цінності-цілі) відображають пріоритетність життєвих цілей особистості (справжня дружба; почуття власної гідності; загальне відчуття щастя; внутрішня гармонія (свобода від внутрішнього конфлікту та впевненість у собі); свобода як незалежність у вчинках та діях; суспільне визнання; життєва мудрість (зріле розуміння життя); почуття виконаного обов'язку; переживання прекрасного в природі та мистецтві (естетичні цінності) тощо (Rokeach, 1968).

Інструментальні цінності (цінності-способи поведінки) – це принципи дій людини, моделі й способи її поведінки, необхідні й обов'язкові для функціонування термінальних цінностей. До них відносять морально-етичні цінності, що мають міжособистісний характер. Їхнє порушення викликає не тільки деформацію цінностей-цілей, але й почуття провини, каяття совісті, усвідомлення помилок (Rokeach, 1968). За твердженням американського філософа, засновника першого у світі Товариства етичної культури в Нью-

Йорку Адлера (Adler, 1926), смисл буття людини, метою якого є пошук соціального та морально-етичного ідеалу, пронизує всі сфери її життєдіяльності. Саме морально-етичні цінності складають основу соціуму і, на переконання вченого, вони передусім мають бути приведені у відповідність із соціальними, технічними та духовними змінами, які відбуваються в суспільстві (p. 38).

Інструментальні цінності є мотивувальними, тому що означені ними ідеальні способи поведінки сприймаються як доцільні для досягнення бажаних кінцевих цілей життєдіяльності. Реалізація цих цінностей може здійснюватися поволі, оскільки має обґрунтування і виправдання обраних дій і способу поведінки в цінностях-цілях: амбітності (високому рівні життєвих домагань); самоконтролі; наявності можливостей; сміливості у відстоюванні своєї думки; ввічливості; чесності; самостійності як незалежності в оцінках; розширенні свого кругозору; повазі до поглядів інших людей (толерантності); корисності суспільству; відповідальності тощо (Bilsky, & Schwartz, 1994; Rokeach, 1968).

З цього приводу не можемо залишити поза увагою теорію Роджерса (Rogers, 1995), згідно з якою основна мета виховання полягає у створенні сприятливих умов для формування природно властивих кожній особистості морально-етичних цінностей. Учений зазначав, що пріоритетним напрямом є особистісний розвиток, становлення особистості, яка повноцінно функціонує в усіх сферах своєї життєдіяльності (p. 95). Відповідно, визначальними цінностями є власне сама особистість й особистісна гідність; свобода (вільний вибір і відповідальність за нього). Від самоцінності особистості залежать її взаємини з навколишнім світом загалом та іншими людьми зокрема. Людина здатна приймати й поважати високу цінність інших лише тоді, коли відчуває власну особистісну цінність (Rogers, 1995).

Схожі думки знаходимо в науковій спадщині Маслоу (1999). Американський дослідник назвав «метапотребами» цінності життя, такі, як істина, добро, краса, справедливість, досконалість. Крізь їхню призму

людина пізнає світ. Ці цінності унормовують поведінку людини в усіх сферах її життєдіяльності і визначають її гуманне ставлення до світу і самої себе.

Таким чином, цінності-цілі і цінності-способи поведінки утворюють систему у структурі гуманітарної культури особистості, яку Парсонс (2011) називає «інструментальною активністю» (с. 221). Ця назва вказує на постійний процес прогресивного вдосконалення особистості протягом усього життя шляхом ефективного використання наявних в американському суспільстві можливостей і нагод для нових досягнень. Ціннісна система «інструментальної активності» передбачає самоконтроль і самовдосконалення особистісних якостей як таких, що оцінюються за моральними нормами поведінки, прийнятними в суспільстві. «Це доктрина не пасивного оцінювання, а активної адаптації» (Парсонс, 2011, с. 163).

Отже, резюмуємо, що цінності-цілі і цінності-способи поведінки слугують тим ядром гуманітарної культури особистості, що забезпечує її внутрішньо організовану, осмислену життєдіяльність. За таких умов аксіологічно-конативний компонент, характеризуючи особистість із позицій її активності, відповідає за здатність організовувати власну життєдіяльність відповідно до нормативних вимог соціуму, до системи цінностей-цілей і цінностей способів-поведінки на основі дії внутрішніх стимулів.

Рефлексивно-креативний компонент гуманітарної культури утворюють два основні підструктурні елементи, *критичне і креативне мислення,* на основі яких відбувається усвідомлення студентами своїх реальних можливостей впливу на навколишній світ і самих себе. Цей компонент гуманітарної культури відображає прагнення особистості до самоаналізу власної життєдіяльності, до самодослідження, самопізнання, ґрунтуючись на «застосуванні вищого рівня мислення – критично-креативного, яке дає можливість особистості вийти за межі ізольованих фактів з метою глибшого усвідомленого розуміння власної поведінки та подій у навколишньому світі» (Hatton, 1995, p. 45). Оскільки розвиток критичного мислення передує розвиткові креативного (Anderson, &

Krathwohl, 2001), то спочатку розглянемо критичне мислення як підструктурний елемент рефлексивно-креативного компонента гуманітарної культури американських студентів.

На переконання директора Центру критичного мислення та морально-етичної критики у США Пола (Paul, 1990), у сучасному світі, де ідеї постійно реструктуруються, де ніхто не може вижити з одним простим способом мислення, де власне мислення слід постійно адаптовувати до мислення інших, де навички діяльності в усіх сферах життя мають постійно розвиватися й удосконалюватися, існує нагальна потреба в розвитку критичного мислення, яке, на переконання дослідника, становить основу добре спланованої та обґрунтованої реформи освіти. Адже Америку кінця XX століття почали називати «нацією, над якою нависла загроза», тому що протягом тривалого часу педагоги країни нехтували важливим компонентом освітнього процесу, а саме – формування у молоді здатності самостійно й критично мислити (Халперн, 2000).

Саме в цей час Національний комітет з освітніх питань США визнав за пріоритетну мету вищої освіти розвиток у студентів навичок критичного мислення (National Education Goals Panel, 1999, p. 37), яке, на думку американських педагогів (Ennis, 1996; P. Facione, 1990; P. Facione, & N. Facione, 1998; Halpern, 1998; Halpern, 2003; Lipman, 1988; Paul, 1990; Paul, Binker, Jensen, & Kreklau, 1990), не є окремою навичкою або вмінням, а є сукупністю багатьох умінь і навичок, серед яких: уміння формувати й адекватно відстоювати власну думку, осмислювати набутий досвід, вибудовувати ланцюг доказів, відстежувати нерозривний зв’язок власних принципів і вчинків. Будучи мисленням соціальним, воно забезпечує успішність особистості в усіх сферах її життєдіяльності та створює можливості її адаптації до швидкоплинних змін соціокультурного середовища (Halpern, 2003).

За Галперн (Halpern, 2003), навичками критичного мислення є:

1) здатність до планування – «невидимий важливий перший крок у застосуванні критичного мислення»;

2) гнучкість як «здатність розглядати нові варіанти та змінювати свій погляд відповідно до наявних фактів»;

3) наполегливість як «готовність братися за вирішення завдань, які вимагають розумового напруження»;

4) готовність виправляти свої помилки як «прагнення до пошуку їхніх причин та здатність визнавати стратегії власних дій неефективними, вибираючи нові й удосконалюючи своє мислення»;

5) рефлексія як усвідомлений контроль процесу мислення та спостереження за своїми діями на шляху досягнення певної мети і прогнозування власних дій, вчинків, мотивів, зіставлення їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей;

6) здатність до пошуку компромісних рішень, які б задовольнили більшість людей (p. 15-19).

Практику навчання критичного мислення започаткував фундатор Інституту критичного мислення Ліпман (Lipman, 1988), обґрунтувавши її тим, що демократичне суспільство потребує освічених громадян, які критично мислять, а не є просто раціональними і прагматичними споживачами.

Подібно Ліпману, бразильський психолог і педагог Фрейре (2003) також наголошує на необхідності розвитку здатності студентів до критичного мислення, оскільки це дає їм змогу «визначати зв’язок між певними проблемами, набутим досвідом і соціальними аспектами їхньої життєдіяльності» (с. 32). Учений вважає, що головною метою освіти є гуманізація світу, яка можлива за умови наділення студентів навичками критичного мислення, необхідними для того, щоб постійно відтворювати світ, у якому все менше гноблення і все більше людської свободи (Фрейре, 2003).

Тому не є перебільшенням твердження американської дослідниці Галперн (Halpern, 2003) про те, що навички критичного мислення мають ключове значення в демократичному суспільстві, і кожне наступне покоління потребує їхнього вищого рівня розвитку, ніж попереднє, шляхом зростання й ускладнення бази знань. Цей тип мислення необхідний для вирішення неординарних практичних завдань. У разі виникнення реальних проблем, які неможливо розв'язати за допомогою здобутих знань та сформованих умінь, потрібно звертатися, на думку Галперн (Halpern, 2003), до принципів і стратегій критичного мислення.

Критичне мислення є самостійним мисленням, що прагне до цілеспрямованого, саморегулювального судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою й інтерактивністю, а також поясненням концептуальних, методологічних або контекстних ідей (Halpern, 1998).

Першовідкривачем сучасних традицій у дослідженні критичного мислення, згідно з твердженням Фішера і Скрівена (Fisher, & Scriven, 1997), є Д'юї, який визнавав важливість «активного» процесу мислення на противагу «пасивному», за допомогою якого людина лише отримує ідеї або інформацію від інших людей (p. 3).

Сутність критичного мислення, за Д'юї (Dewey, 1933), полягає «…у призупиненій оцінці. Сенс цього призупинення – у визначенні суті проблеми перед подальшими діями, спрямованими на її вирішення, що перетворює звичайний висновок в обґрунтований логічний умовивід, а поспішні висновки – у сталі докази» (p. 27).

Наголосимо, що нині технології розвитку критичного мислення є детально розробленою педагогічною практикою в Америці. На переконання Енніса (Ennis, 1996), критичне мислення є трансдисциплінарною категорією, має дедуктивний характер та може бути застосоване в усіх сферах знань. Людина, яка критично мислить, здатна: чітко обґрунтовувати свої погляди та рішення; до пошуку нових гіпотез, альтернативних пояснень, джерел та висновків; розширювати свій світогляд, прагнути до різнобічної обізнаності;

ясно і точно уявляти свою позицію та позицію інших; аналізувати всю ситуацію в цілому; поважати думку і гідність інших; уникати різких критичних зауважень щодо позицій інших; поважати почуття, рівень пізнання та глибину суджень інших людей (p. 171).

Зазначені Еннісом особистісні характеристики ґрунтуються на витоках концепції відомого американського науковця Ґлейзера (Glaser, 1972), засновника сучасної школи критичного мислення, відповідно до якої здатність людини до критичного мислення охоплює: психологічну готовність розглядати вдумливо проблеми та питання життєвого досвіду; знання методів логічної аргументації та навички й уміння практичного застосування їх: тлумачити дані, давати оцінку доказам й оцінювати аргументи, визнавати наявність (або відсутність) логічних взаємозв'язків між твердженнями, робити виважені висновки й узагальнення, висловлювати точні судження про події, явища, об'єкти в повсякденному житті тощо.

Критичне мислення, зокрема його незалежність від стереотипів і зовнішнього впливу, слугує підґрунтям для розвитку креативного мислення.

Американські педагоги (Адлер, 2004; Gibney, 1998; Leonard, & Swap, 2010; Lubart, 1999; Sternberg, & O'Hara, 1995; Torrance, 1986) переконані, що креативне мислення є процесом розвитку та вираження нових ідей, корисних як для самої особистості, так і суспільства в цілому. В англомовній науково-педагогічній літературі поняття «креативне мислення» розвинулося на основі поняття «креативність», і сьогодні вони є тотожними. Тому, беручи цей факт до уваги, у нашому дослідженні також розглядаємо їх як синонімічні.

Продовжуючи вивчення названого підструктурного елемента рефлексивно-креативного компонента гуманітарної культури студентів, звернемося до поглядів американського освітянина Торранса (Torrance, 1964; 1965) на природу креативності. Учений вважав, що креативність породжується загостреною потребою особистості зняти напругу, яка виникає в неї внаслідок дискомфорту, викликаного невизначеністю або незавершеністю власної діяльності. Розглядаючи креативність як динамічний

мисленнєвий процес, Торранс (Torrance, 1964) відносить до нього: чутливість до проблем, відчуття незадоволеності та недостатності здобутих знань, усвідомлення проблеми, пошук шляхів її розв'язання, формулювання гіпотез, перевірку та повторну перевірку цих гіпотез, перегляд сформульованих гіпотез з метою їхньої модифікації, а також повідомлення результатів (с. 195).

Акцентуємо особливу увагу на тому, що концепція креативності як універсальної пізнавальної здібності набула популярності у контексті праць відомого американського психолога, професора багатьох університетів США Ґілфорда (Guilford, 1950), присвячених моделі структури інтелекту. Вчений указав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією. Конвергентне мислення, за Ґілфордом (Guilford, 1950), актуалізується в тому випадку, коли людині, яка вирішує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення: конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення Ґілфорд (Guilford, 1950) розумів як тип мислення, що відбувається в різноманітних напрямках. Такий тип мислення припускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Він уважав операцію дивергенції, разом з операціями перетворення й імплікації, основою креативності, у якій виокремив такі ключові параметри, а саме здатності до: виявлення і постановки проблем; генерування значної кількості різноманітних конструктивних ідей; відповідати на подразники нестандартно; удосконалення того чи іншого об'єкта, шляхом додавання деталей у тому числі; аналізу і синтезу, тобто цілісного розв'язання проблем.

Загалом, поняття «креативності» уособлює ідею експериментування з новими, здобутими у процесі діяльності результатами: «креативність – це здатність генерувати нові ідеї, які мають виходити за межі копіювання того, що вже існує» (Lubart, 1999, p. 340).

З цього приводу є сенс поділяти думки Роджерса (Rogers, 1995) про креативність як виникнення нових дієвих думок, привнесення в життя чогось нового. Виступаючи найважливішою особистісною якістю, вона є необхідною для повноцінної самореалізації особистості.

Означені ідеї Роджерса взяли свої витоки з теоретичних досліджень концепції креативного «Я» Адлера (1995), згідно з якою завдяки креативному началу людина має можливість творити власну модель життя та простір, у якому її життєтворчість удосконалюватиметься. Креативне «Я» відповідає за мету, визначає методи досягнення їх і, певною мірою, уможливлює (само)розвиток особистості. Учений стверджував, що креативне начало надає смисл будь-якому життю, у якій би формі занедбаності (моральної чи фізичної) воно не перебувало. Таким чином людина формує і свою особистість, і власне життєве середовище (Адлер, 1995).

Так само Маслоу (1999) вважав, що концепція креативності і концепція самоактуалізації особистості тісно пов’язані між собою. На його думку, навчання креативності може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей у процесі оволодіння ними творчими професіями або під час продукування творів мистецтва, скільки для виховання гуманної людини, гідного громадянина своєї держави. За Маслоу (1999), креативність може проявлятися в усьому, що робить людина: у її сприйнятті, настановах, поведінці тощо.

Узагальнення цих думок знаходимо в науковому доробку Баррон і Гаррінґтона (Barron, & Harrington, 1981), основні положення якого зводяться до того, що:

– креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах і продуктах сучасного суспільства. Ця здатність дає можливість також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;

– створення нового багато в чому залежить від особистості того, хто творить, та сили його внутрішньої мотивації (p. 439-476).

Тепер повернімося безпосередньо до згаданого раніше взаємозв'язку обох типів мислення, критичного і креативного, у складі рефлексивно-креативного компонента гуманітарної культури. З цього приводу американський педагог Гарріс (Harris, 2002) звертає увагу на різні характерологічні ознаки цих двох типів мислення, наголошуючи на їхній раціональній взаємодії, яка сприяє ефективному навчально-виховному процесу у вищій школі, зокрема в напрямі формування гуманітарної культури студентів. Узагальнені Гаррісом відмінності між критичним і креативним мисленням особистості подано в табл.1.1.

Попри зазначені в табл. 1.1 відмінності, Гарріс підкреслює, що обидва види мислення в цілісному мисленнєвому процесі взаємодіють, утворюючи комплексне мислення вищого ступеня. Особистість із таким мисленням є гнучкою, здатною до розв'язання проблем різного характеру, їй притаманна цілісність сприйняття навколишнього світу та спроможність із легкістю генерувати ідеї.

Таблиця 1.1

Відмінності між критичним і креативним мисленням

(за Гаррісом (Harris, 2002))

Критичне мислення	**Креативне мислення**
аналітичне	генеративне
конвергентне	дивергентне
базується на судженнях	базується на припущеннях
сфокусоване	розсіяне, вільне
об'єктивне	суб'єктивне
задіяна ліва півкуля мозку	задіяна права півкуля мозку
вербальне	візуальне
лінійне	асоціативне
результат – аргументація, умививід	результат – новизна

Таким чином, рефлексивно-креативний компонент гуманітарної культури студентів, представлений взаємозв'язком критичного і креативного мислення, передбачає розвиток здібностей до критичної самооцінки власної гуманістично спрямованої життєдіяльності, її осмислення, саморегуляції, прогнозування, що забезпечує студентів здатністю до пошуку ефективних рішень різноманітних проблем, до креативного перетворення всіх сфер своєї життєдіяльності шляхом рефлексивної реконструкції здобутих знань на основі прогнозування дій та їхніх результатів або наслідків.

Теоретичне осмислення компонентів гуманітарної культури студентів у США дає підстави для висновку, що цілеспрямований розвиток усіх компонентів у їхньому нерозривному взаємозв'язку обумовлює цілісність процесу формування гуманітарної культури студентів.

За таких умов розуміємо ***гуманітарну культуру студента*** як *інтегративну якість особистості, що виявляється в: осягненні ціннісно-смислового сенсу життя шляхом засвоєння комплексу знань у гуманітарній, науково-природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві; присвоєнні загальнолюдських цінностей та способів пізнання і категоризації навколишнього світу; у соціально відповідальній поведінці; здатності до міжособистісного й міжкультурного спілкування; гуманістично зорієнтованому креативно-діяльнісному ставленні особистості до світу загалом і себе зокрема, а також сприяє задоволенню потреб особистості в самопізнанні, самовихованні й самореалізації.*

Виходячи з аналізу структурних компонентів гуманітарної культури, виокремлюємо такі **функції гуманітарної культури** студентів: *гносеологічну, гуманістично-аксіологічну, комунікативну й акмеологічну*.

Гносеологічна функція гуманітарної культури студентів полягає в розширенні меж пізнання, необхідності пошуку нової інформації та генеруванні інтегративного знання. Сучасний освітній процес в американських закладах вищої освіти будується на основі проблемно-операціонального підходу: за відсутності готових зразків розв'язання

проблем важливим є пошук власних ідей та можливостей для їхнього втілення. Це передбачає здобуття студентами знань основних концепцій розвитку різних галузей науки, навколишнього світу в цілому, реалізацію їхніх особистісних ресурсів та формування навичок подальшої самоосвіти, а також виявлення здібностей студентів самостійно аналізувати події свого життя і людства загалом.

Гуманістично-аксіологічна функція гуманітарної культури детермінується гуманістичною спрямованістю освітнього процесу та ціннісно-смисловими настановами особистості, серед яких: прагнення позитивних змін в усіх сферах громадського життя на благо людини, активна громадянська позиція. Гуманітарна культура як міра сформованості людського в особистості забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості та цілісність її життєвого досвіду, здобутих знань, привласнених цінностей і норм поведінки.

Роль *комунікативної функції* гуманітарної культури, яка властива всім віднесеним до її структури компонентам, проявляється у вмінні ефективно застосовувати комунікативні стратегії, використовувати різноманітні прийоми та засоби комунікації, що, своєю чергою, сприяє виробленню власного стилю формулювання думки, удосконаленню вмінь аргументовано відстоювати свої погляди та вибудовувати логічну послідовність у діалозі. У процесі комунікації також вибудовуються і розвиваються взаємовідносини між людьми. Ця функція є важливою для розвитку і збереження культури людства, сприяючи переданню її надбань від одного покоління до іншого і ствердженню загальнокультурних цінностей.

Акмеологічна функція гуманітарної культури полягає у набутті соціокультурного досвіду вирішення задач під час навчально-пізнавальної та соціально значущої діяльності як основи самовдосконалення особистості, в умінні управляти власним самовихованням та у здатності до самореалізації. Формування гуманітарної культури передбачає постійне розширення духовних і пізнавальних потреб особистості.

Багатоплановість зазначених функцій аналізованого педагогічного феномену пояснюємо тим, що освітній процес під час загальної підготовки студентів у вищій школі США сприяє самопізнанню і самовихованню особистості як його суб'єкта: подальшого формування набувають усвідомлені загальнолюдські цінності, з'являється інтерес до гуманістично орієнтованої, соціально значущої діяльності, удосконалюються навички ефективної комунікації. Успішна реалізація окресленого підвищує самооцінку і породжує прагнення до самореалізації.

Враховуючи, що формалізовані схеми найефективніше розкривають механізм взаємодії компонентів, ми розробили структурно-функціональну схему гуманітарної культури американських студентів.

За визначенням американського дослідника Шеннона (Shannon, 1975), модель як аналог (схема, знакова система) фрагмента природної чи соціокультурної реальності є узагальненим уявленням об'єкта, системи, процесу, ідеї, що досліджуються. Побудова схеми передбачає досягнення однієї із двох основних цілей:

1) описової (модель або схема слугує для пояснення і (або) кращого розуміння об'єкта (системи, процесу, ідеї);

2) приписової, коли модель або схема дає змогу передбачити і (або) відтворити характеристики об'єкта, які визначають його поведінку (функціонування) (Shannon, 1975, p. 7).

У нашому дослідженні ми переслідуємо першу з двох зазначених цілей, фокусуючись на побудові описової схеми аналізованого педагогічного феномену – гуманітарної культури американських студентів (Рис. 1.1).

Будучи штучно створеною, така схема відображає і відтворює у простішому, узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між компонентами цього феномену. Схема характеризується функціональністю, що обумовлена специфікою загальної підготовки у вищій школи США в напрямі формування гуманітарної культури студентів: її змістом, гуманістичною спрямованістю, а також значущістю для суспільства.

Запропоновану схему можна схарактеризувати як відкриту, зважаючи на те, що педагогічні явища завжди мають суб'єктну орієнтацію і безперервно змінюються в часі залежно від інформаційного впливу соціума на суб'єктів освітнього процесу та їхнього особистісного розвитку.

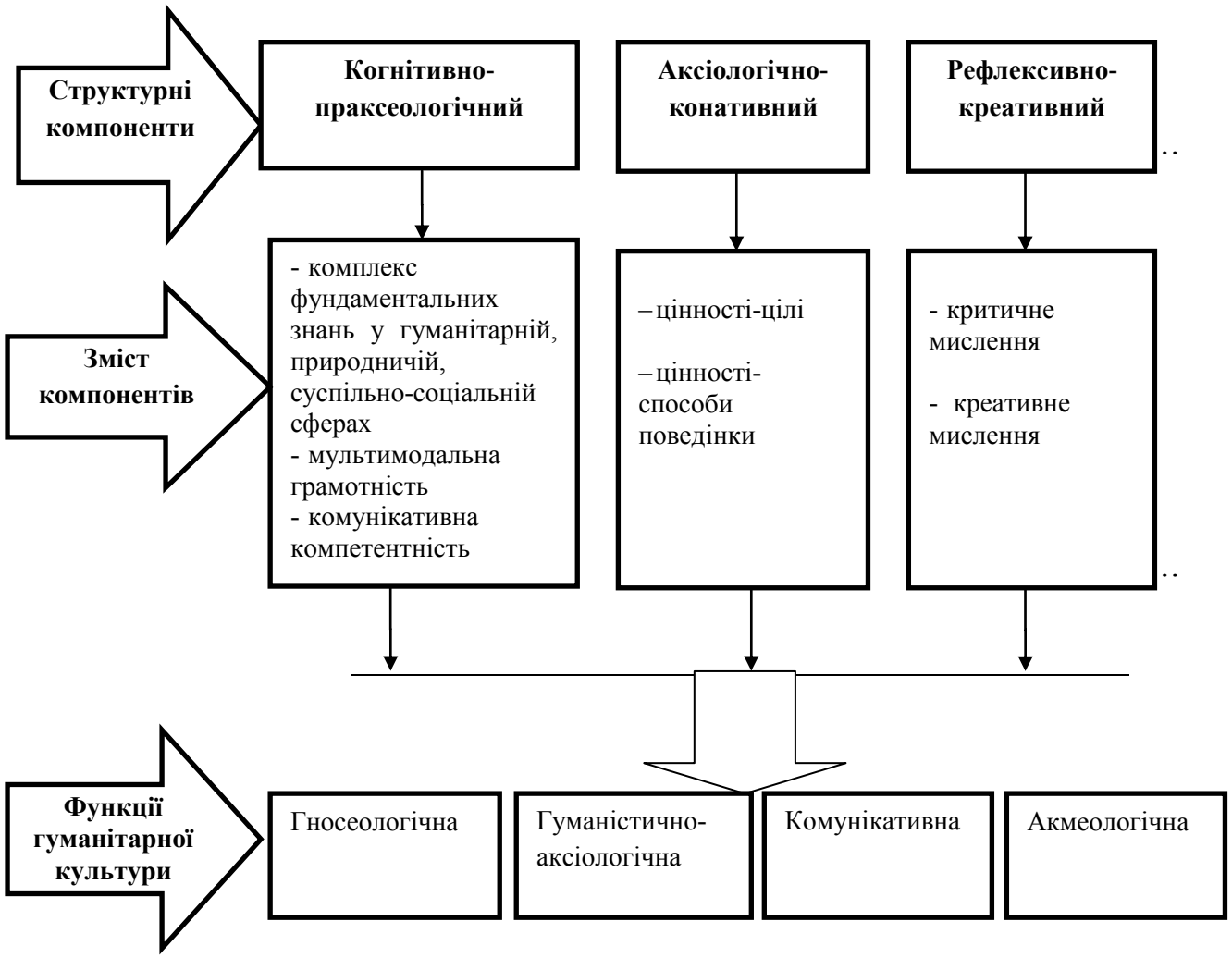


Рис. 1.1. Структурно-функціональна схема гуманітарної культури американських студентів

Пропонована нами структурно-функціональна схема визначається такими якостями, як: полікомпонентність, соціокультурна детермінованість, технологічність.

Полікомпонентність схеми гуманітарної культури зумовлює її інтегративність: взаємозв'язок та взаємозалежність компонентів.

Соціокультурна детермінованість схеми обумовлена змістом компонентів гуманітарної культури, які виокремлено з урахуванням соціокультурних трансформацій, що забезпечують позитивні зміни способу функціонування сучасного соціуму. Якість технологічності схеми характеризує можливість її використання як логічного орієнтиру в подальшому вивченні досліджуваного педагогічного феномену.

На основі запропонованої структурно-функціональної схеми визначаємо елементами процесу формування гуманітарної культури:

– *динамічний структурний складник*, що є сукупністю взаємопов'язаних компонентів гуманітарної культури особистості студента як суб'єкта гуманістично орієнтованої життєдіяльності, визначення якої відбувається з урахуванням певного соціокультурного періоду (у представленому дослідженні маємо на увазі кінець XX–початок XXI ст.);

– *факторний складник*, обумовлений тим, що процес детермінований певними організаційно-педагогічними умовами, без яких він не може бути ефективним.

Відносно факторного складника зазначимо, що побудована структурно-функціональна схема надає нам можливість скористатися нею як логічним орієнтиром у подальшому для вивчення організаційно-педагогічних умов, які впливають на формування гуманітарної культури американських студентів під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США.

1.4. Загальний складник бакалаврської підготовки студентів у закладах вищої освіти США

В американському науковому дискурсі не існує чіткого визначення поняття «заклад вищої освіти» (higher education institution). Це пов'язано з вертикальною диференціацією вищої освіти у США (сьогодні вона складається з двох прошарків: 1) «післяшкільна освіта» (post-secondary

education / school) – бакалаврська підготовка (загальна підготовка й обмежена фахова підготовка); 2) «післябакалаврська освіта» (graduate education / school) – поглиблена фахова підготовка (магістратура, докторантура і професійна школа)), введена в останній чверті XIX століття, коли у сфері, яку протягом більше двохсот років займали коледжі, з'явився новий елемент – університет.

Університетська модель, наслідувана за німецьким зразком, мала на меті витіснити коледжі з американського освітнього ринку та забезпечити місце для проведення досліджень і поглибленого навчання. Перший варіант моделі вищої освіти не було реалізовано, а другий є місією університетів у США і донині. Форма коледжів виявилася глибоко інституціоналізованою у розумінні влади та суспільної думки (Кларк, 2011, с. 69), оскільки організація всієї діяльності американських коледжів «забезпечувала умови і повноваження для вироблення і координації загальної підготовки», яка вважалася надбанням американської нації (Кларк, 2011, с. 60). Більшість коледжів, що існували в той час, залишилися простими коледжами першого прошарку (наприклад, Амхерстський та Оберлінський коледжі), що надавав загальну підготовку студентів; деякі коледжі стали одночасно коледжами й університетами (наприклад, Єль і Гарвард), а новоутворені університети змогли забезпечити власну життєздатність, створивши коледжі у своїй структурі (Університет Джона Гопкінса, Чиказький і Стенфордський університети та ін.). Новим рішенням став особливий рівень післябакалаврської і професійної освіти з власною організацією, вибудованою над «післяшкільною освітою», яку здобували студенти в самому коледжі (Кларк, 2011, с. 69-70).

Таким чином, з огляду на американську традицію, будь-який навчальний заклад, що здійснює подальшу освітню підготовку після закінчення середньої школи – надає «післяшкільну освіту» (post-secondary education) або «післяшкільну і післябакалаврську освіту», може з рівною

мірою ймовірності називатися «коледжем», «університетом» або «інститутом».

Університет у США – це потужний навчально-науковий дослідницький комплекс, до складу якого входить декілька коледжів (у цьому випадку коледжі є аналогом факультетів у вітчизняній вищій школі), спеціалізованих шкіл (медичні, бізнес-школи тощо), відділення бакалаврату, магістерського та докторського навчання, а також лабораторії та різногалузеві науково-експериментальні центри. Така модель дослідницького університету у США є відмінною від української і набагато розгалуженішою. Наприклад, Університет штату Каліфорнії – найбільша система державних закладів вищої освіти у США – є конгломератом 23-х кампусів («кампусом» називається вся інфраструктура закладу вищої освіти), серед яких два політехнічні університети штату та Каліфорнійська морська академія.

Щодо вітчизняних університетів, то 2009–2014 рр. за вагомі наукові здобутки та активну дослідну й інноваційну діяльність було надано статус «дослідницький університет» таким закладам вищої освіти, як: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національний університет «Києво-Могилянська академія», Національний університет «Львівська політехніка», Національний університет «Острозька академія, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Проте проведене у 2013 р. Інститутом вищої освіти Шанхайського університету дослідження «Шанхайський університетський рейтинг» засвідчило незадовільний рівень діяльності дослідницьких університетів в Україні. На основі вивчення 1200 дослідницьких університетів було створено Рейтинг дослідницьких університетів світу (англ. *Global Research University Profiles (GRUP)*, до якого було включено лише один український університет – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. З огляду на це, всі нормативно-правові акти щодо діяльності дослідницьких університетів втратили чинність на підставі

Постанови Кабінету Міністрів «Про внесення змін та визнання такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету Міністрів України» (2014).

У США нині функціонує більше 150 університетів (U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, & National Center for Education Statistics, 2016), дві третини з яких є приватними – до них належать вісім найдавніших та найпрестижніших університетів США, що утворюють «Лігу плюща» (Університет Брауна, Колумбійський університет, Корнелльський університет, Дартмутський коледж, Гарвардський університет, Пенсильванський університет, Прінстонський університет та Єльський університет). Назву «Ліга плюща» пояснюють, по-перше, розташування цих закладів вищої освіти в мальовничих історичних місцях, де старовинні помешкання студентів обвиті плющем, а по-друге, підписання угоди про проведення спортивних змагань між цими освітніми інституціями в одній лізі та висунення однакових вимог до своїх студентів як у спорті, так і в навчанні.

Поняття **«коледж»** у системі вищої освіти США вживається на позначення як самостійного закладу вищої освіти (з дворічним або чотирирічним терміном навчання), так і аналога факультету університету, що готує спеціалістів будь-якої галузі знань і має певну автономію. Цікавими в системі американської вищої школи є дворічні коледжі, які все частіше називають громадськими коледжами (community coleges). Сьогодні їх налічується 1685 (U. S. Department of Education, & National Center for Education Statistics, 2016). Ці освітні заклади присуджують ступінь асоціата (Associate Degree) – кандидата в бакалаври, що є першим і найнижчим ступенем у вищій освіті США. Вони пропонують два типи програм навчання:

– академічні програми загальної підготовки (*liberal arts – transfer programs*), аналогічні програмам перших двох років навчання у чотирирічних коледжах та університетах, що зараховується при переведенні в ці заклади вищої освіти на третій курс;

– вузькоспеціалізовані програми з фахової підготовки першого ступеня за численними напрямами спеціалізації (*occupational programs*) – студенти

одночасно проходять базову загальну підготовку та здобувають професійну освіту в різних галузях (*associate degree of arts, applied science and science*), серед яких такі популярні сьогодні напрями, як управління бізнесом, комп'ютерні технології та медичний фах (Boggs, 2005, p. 9).

За результатами навчання в громадських коледжах студенти можуть бути зараховані на подальше навчання в інші заклади вищої освіти, у яких присуджують ступінь бакалавра – коледжі із чотирирічним терміном навчання або університети. Ця можливість пояснюється американською системою «2+2», яка ефективно «об'єднує» коледж із дворічним терміном навчання з коледжем із чотирирічними освітніми програмами або університетом. Перші два роки навчання у будь-якому закладі вищої освіти США передбачають загальну підготовку.

Громадські дворічні коледжі здебільшого розраховані на населення з поблизької місцевості, повністю фінансуються місцевою владою та готують молодший персонал для місцевих підприємств за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти. Ці коледжі є найбільшим сектором вищої освіти у США, який швидко зростає. На даний час у країні налічується майже 1200 громадських коледжів, регіонально акредитованих (Boggs, 2005, p. 8). Кількість коледжів із чотирирічними програмами навчання налічує 3039 (з них – понад 255 гуманітарних коледжів) (U. S. Department of Education, & National Center for Education Statistics, 2016).

Зауважимо, що саме на базі чотирирічних гуманітарних коледжів розвинулася сучасна вища освіта США. Перші три коледжі (Гарвард, Коледж Вільяма і Мері та Єль) використовували навчальну програму загального гуманітарного спрямування на основі *Liberal Arts*, яка передбачала навчання студентів класичних мов, арифметики, основ філософських учень та загалом набуття базових знань у різних сферах. Водночас зазначена навчальна програма ранніх коледжів, які вирізнялися своєю елітарністю, стала підґрунтям для побудови сучасного курикулуму загальної підготовки студентів протягом перших двох років навчання в багатьох закладах вищої

освіти США (під **курикулумом** розуміється запропонований і затверджений закладом вищої освіти зміст організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу з переліком курсів та визначенням результатів навчання й особистісного розвитку студентів на основі врахування соціокультурного контексту, що підлягає щорічному перегляду і відповідно оновленню). Фактично, курикулум установлює зв'язки між цілями освіти та повсякденним життям у закладах вищої освіти, визначаючи те, що називають «дієвими знаннями» (Bernstein, 2004, p. 85).

Більшість американських гуманітарних коледжів мають давні традиції та високі академічні стандарти. Найпрестижнішими є гуманітарні коледжі «Малої трійки» (за аналогією з «Великою трійкою» університетів – Гарварда, Прінстона та Єля), до якої входять коледжі Амхерста, Вільямза (штат Массачусетс) та Університет Веслі (штат Коннектикут). Також престижністю вирізняються гуманітарні жіночі коледжі на Північному сході США, так званої, групи «Семи сестер» (*National Liberal Arts Colleges Rankings*, 2017). Сьогодні деякі з них функціонують як самостійні освітні інституції, інші входять до складу університетів, зокрема Гарвардського, Єльського, Колумбійського.

Кожний коледж має свої відділи, які можна з певною мірою обережності зіставити з кафедрами у закладах вищої освіти України (хоча за потужностями і кількістю викладачів вони значно більші за типові кафедри в українських закладах вищої освіти). В англомовних назвах цих відділів можуть уживатися слова «школа» (*school*) або «відділ» (*department*). Структурно-змістові характеристики їхньої внутрішньої організаційної системи досить істотно різняться від коледжу до коледжу.

У США на законодавчому рівні не регламентовано, який заклад вищої освіти повинен називатися «університетом», а який – «коледжем». Окрім того, деякі університети США з тих чи інших історичних причин і досі називаються коледжами – Бостонський коледж (Boston College),

Дартмутський коледж (Dartmouth College), Коледж Вільяма й Мері (College of William & Mary).

На переконання професора англійської філології Колумбійського університету, відомого соціального критика Делбанка (Delbanco, 2012) відмінність між університетом і коледжем усе-таки існує, виявляючись у їхньому цільовому призначенні. «Основною метою коледжу, особливо протягом перших двох років навчання в процесі загальної підготовки, є виховання у студентів загальнолюдських цінностей та їхній інтелектуальний розвиток, що передбачає передачу їм накопичених людством знань у такий спосіб, щоб вони змогли оперувати ними як живим джерелом у майбутньому. У свою чергу, діяльність університету здебільшого орієнтована на виконання різних видів наукової діяльності викладачів у співпраці з магістрантами й здобувачами ступеня доктора філософії, що спрямована на створення нового знання» (Delbanco, 2012, p. 8).

Отже, на коледж покладається велика місія щодо виховання відповідальних, небайдужих громадян світу, яка передбачає насамперед «формування певних якостей розуму і серця, необхідних для становлення гідних громадян, які критично і конструктивно мислять» (Delbanco, 2012, p. 12). До цих якостей Делбанко (Delbanco, 2012) відносить:

1) скептичне невдоволення теперішнім, сформоване почуттям минулого;

2) здатність встановлювати зв’язки між різними явищами і процесами навколишнього світу;

3) здатність цінувати навколишній світ на основі здобутих знань у сфері природничих, суспільних і гуманітарних знань, а також мистецтва;

4) готовність розглядати життєвий досвід з різних точок зору, відмінних від особистої;

5) почуття моральної відповідальності (p. 12).

Коледжі, на думку Делбанка (Delbanco, 2012), забезпечують три значущі аспекти функціонування суспільства: 1) економічне здоров’я нації;

2) економічне здоров'я особистості; 3) розумове та моральне здоров'я особистості.

Беручи до уваги зазначені думки, не буде перебільшенням твердження, що освітній процес на бакалавраті у коледжах США спрямовано на інтелектуальний, емоційно-естетичний розвиток студентів та виховання в них *морально-етичних* та *громадянських цінностей.*

Щодо слова **«школа»**, то воно часто вживається для називання підрозділів у закладах вищої освіти у США. Воно є одним із базових понять американської педагогіки та має такі лексико-семантичні варіанти: 1) заклад післясередньої освіти; 2) факультет чи група факультетів університету; 3) окрема група студентів, яка здобуває вищу освіту; 4) група науковців, об'єднаних спільними науковими ідеями, методами (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 1328).

Поняттям **«інститут»** у США послуговуються на позначення: *науково-дослідних центрів* різних галузей знань та закладів вищої освіти технічного спрямування (наприклад, Баттельський меморіальний інститут – приватна неприбуткова науково-дослідна організація, яка займається вивченням та впровадженням нових технологій у різних сферах (фармацевтика, агрохімія, охорона здоров'я, енергетика, національна безпека, транспорт, екологія та ін.) та тісно співпрацює з багатьма компаніями та федеральною владою США; Інститут Брукінза – найбільший науково-дослідний центр у світі, що має надзвичайний вплив на формування світової зовнішньої політики; Інститут міжнародної економіки Петерсона – приватна некомерційна наукова установа, що займається вивченням міжнародної економічної політики); *освітньо-наукових комплексів*, тобто університетів дослідницького типу (Каліфорнійський технологічний інститут, Массачусетський технологічний інститут тощо).

Отже, сьогодні у США одні коледжі функціонують як окремі заклади вищої освіти, що пропонують чотирирічні або дворічні бакалаврські програми навчання, інші – входять до складу університетів. Типовий

американський університет складається з групи шкіл для навчання після закінчення середньої школи, де зазвичай одна з таких шкіл є коледжем, присуджуючи студентам ступінь бакалавра. Інші школи в університеті є «післябакалаврськими» – «магістратура» та «підготовка докторів філософії», які відповідно присуджують учені ступені магістра та доктора філософії. Отже, отримати диплом бакалавра можна або в коледжі, або в університеті. Однак, студенти у США використовують слово «коледж», коли говорять про чотирирічні базові університетські програми і диплом бакалавра.

У XX столітті, зважаючи на різноманіття американської вищої школи, постало питання щодо класифікації її інституцій. Нині найбільш вдалою вважають класифікацію закладів вищої освіти Карнегі, яка визнана більшістю теоретиків і практиків вищої освіти у США, а також освітніми радами штатів.

Першу спробу класифікувати заклади вищої освіти США здійснено в 1970 р. Комісією вищої освіти фонду Карнегі на чолі з відомим фахівцем освітньої галузі Керром. Відповідно до цієї класифікації американські інституції вищої освіти групувалися, насамперед, за такими критеріями, як типи закладів вищої освіти (коледжі, університети). Коледжі, у свою чергу, класифікували за *гендерною та расовою приналежністю*: коледжі для чоловіків, жінок, афро-американців, іспаномовної молоді, корінного населення та коледжі за релігійним спрямуванням. Нині всі зазначені типи коледжів функціонують як заклади вищої освіти змішаного типу, але в багатьох із них історичні традиції є сильнішими за мультикультурні та світські імперативи сучасності (Douglass, 2005).

У 2000 р. з метою політкоректної модифікації означеної класифікації Карнегі всі заклади вищої освіти США розподілені за академічним ступенем, що присвоюється: від ступеня асоціата (кандидата в бакалаври) до доктора наук (McCormick, & Zhao, 2005). Пізніше, у 2015 рр., американські фахівці в галузі вищої освіти (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education,

2016) внесли зміни до цієї класифікації, виокремивши сім основних груп закладів вищої освіти:

1) університети, що присуджують ступінь доктора (Doctoral Universities);

2) магістерські коледжі та університети (Master's Colleges and Universities);

3) бакалаврські коледжі (Baccalaureate Colleges);

4) коледжі, які присуджують і ступінь асоціата – кандидата в бакалаври, і ступінь бакалавра (Baccalaureate/Associate's Colleges);

5) коледжі, які присуджують ступінь асоціата – кандидата в бакалаври (Associate's Colleges);

6) (вузько)спеціалізовані та релігійні заклади вищої освіти (Special Focus Institutions);

7) коледжі та університети для корінного індіанського населення (Tribal Colleges), які є членами Американського індіанського консорціуму вищої освіти (American Indian Higher Education Consortium).

У цьому контексті зазначимо, що вища школа у США вирізняється диверсифікацією закладів вищої освіти та високим ступенем децентралізації. Згідно з 10-ю поправкою до Конституції США, усю систему освіти підпорядковано органам управління окремих штатів (U. S. Government, 2007). Федеральний уряд не має права визначати політику та зміст курикулумів закладів вищої освіти, окрім восьми федеральних інституцій вищої освіти, які готують офіцерів та співробітників ФБР та ЦРУ.

Різна політика влади штатів у галузі вищої освіти посилює її диференціацію. У кожному штаті є власні, спеціально створені, акредитаційні органи. Діяльність будь-якого закладу вищої освіти у США регламентується його радою, яка плідно співпрацює з освітніми радами штату для вирішення певних питань. Ради закладів вищої освіти є самостійними в підходах до організації своїх структурних підрозділів, визначенні цілей освітньої діяльності, а також у підтриманні правопорядку на

території кампусів завдяки наявності власної поліції, яка не підпорядковується поліції штату.

Водночас розгалужена система неурядових організацій у США контролює діяльність інституцій вищої освіти країни, серед яких:

– Американська рада державних коледжів та університетів (AASCU – American Association of State Colleges and Universities) – забезпечує гарантії щодо здобуття вищої освіти всіма громадянами США;

– Американська рада з питань освіти (ACE – American Council on Education) – відіграє важливу роль у вирішенні ключових питань вищої освіти щодо наукових досліджень та інноваційних програм;

– Національна рада з акредитації підготовки освітніх кадрів (NCAEP – National Council for Accreditation of Educator Preparation; раніше NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education) – опікується питаннями забезпечення якості підготовки й акредитації на основі розроблених стандартів не лише для педагогічних працівників, а й для педагогічних факультетів університетів;

– Рада з акредитації безперервної освіти та підготовки кадрів (ACCET – Accrediting Council for Continuing Education and Training) – стала першою у США радою з акредитації, яка сертифікована як система управління якістю ISO 91001: 2000 відповідно до міжнародних норм;

– Національна асоціація відділів освіти (NSBA) – федерація асоціацій місцевих відділів освіти всіх штатів країни;

– Служба тестування в освіті (ETC – Educational Testing Service) – організовує контроль навчальних досягнень учнів та студентів, а також здійснює лобіювання освітніх проектів перед урядом США (Лунячек, 2008).

Розмаїття американській системі вищої освіти додає й побудова курикулумів, що розробляються самостійно кожним окремим закладом вищої освіти. Як слушно з цього приводу зазначив американський дослідник освіти Рудольф (Rudolph, 1977), «курикулум у вищій школі США є ареною відображення масштабу й обріїв американської культури» (p. 1).

Нині у США курикулум більшості бакалаврських програм навчання складається з:

– «комунікативного компонента» (*composition and rhetoric courses* or *writing studies*), що охоплює навчальні курси з академічного письма (перший і другий роки навчання) та спеціально розроблені для студентів першого року навчання курси-семінари різного тематичного спрямування *(first year seminars)*;

– «розширеного компонента» (*the breadth component*) – дисциплін гуманітарного, природничого, суспільно-соціального циклів, математики та дисциплін мистецького спрямування (перший і другий роки навчання), що забезпечують «широту» розуміння навколишнього світу загалом і себе зокрема;

– «поглибленого компонента» (*the depth component*) навчання, який становлять професійно орієнтовані дисципліни на третьому і четвертому роках навчання (DeZure, 2003, p. 510).

Саме останній із трьох названих компонентів забезпечує фахову підготовку студентів на бакалавраті. Американські студенти мають можливість обирати одну основну спеціалізацію (*major*) або дві спеціалізації, основну та додаткову (*minor*) з одержанням диплома й сертифіката відповідно. Спеціалізації можуть бути в одній сфері знань, наприклад, у галузі суспільних наук – історія і соціологія, або з різних сфер – біологія і література. Як правило, до закінчення другого року кожен студент повинен обрати сферу спеціалізації. Точніше, успішно закінчивши вивчення навчальних курсів загальної підготовки, студент має право обирати напрям(и) спеціалізації.

Щодо обов’язкової для всіх студентів загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США, то її утворюють навчальні курси згаданих вище «комунікативного» та «розширеного» компонентів. Перелік цих курсів, їхній обсяг, а також їхня частка щодо курсів за спеціалізацією визначаються на рівні закладу вищої освіти. Акцентуємо увагу на тому, що сьогодні вимога

до студентів вивчити певну кількість обов'язкових загальноосвітніх курсів «комунікативного» і «розширеного» компонентів існує майже в усіх закладах вищої освіти США: їхня питома вага становить у середньому 40 % від загального навчального навантаження (Гладких, 2005, с. 78).

Професор філології Весліанського університету Рот (Roth, 2012) називає загальну підготовку «вельми корисною» для молодих людей. Він підкреслює те, що сьогодні важливіше, ніж будь-коли раніше, не відмовлятися від творчих і гуманістичних основ освіти на користь вузьких технічних форм навчання заради отримання швидкого, утилітарного результату. Цей результат не зможе замінити гуманність, критичне і креативне мислення, соціокультурний досвід, що підсилюють можливість студентів оцінювати і розуміти навколишній світ, а також знаходити новаторські рішення для розв'язання життєвих задач. «Як максимум, загальна підготовка у вищій школі розвиває здатність бачити можливості й отримувати задоволення від подолання перешкод у процесі багатогранного пізнання світу» (Roth, 2012, p. 4).

На думку штатного співробітника Бюро міжнародних інформаційно-освітніх програм Державного департаменту США Єгера (Yeager, 2005), «загальна підготовка, будучи креативною у плані готовності експериментувати з ідеями, уявляти нові світи і чинити опір стереотипам, допомагає студентам формувати інтелектуальну і соціокультурну настанову своєї життєдіяльності, що вимагає вияву не лише творчих здібностей, а й відповідальності. Цей складник вищої освіти забезпечує встановлення фундаментальних зв'язків зі світом» (p. 32).

У межах окреслених міркувань небезпідставно члени Асоціації американських коледжів і університетів (Association of American Colleges and Universities, 2002) стверджують, що загальний компонент вищої освіти США є «…підготовкою до життя в усіх його проявах, а також слугує підґрунтям для успішної професійної діяльності на основі здобуття знань про світ у цілому. …Загальна підготовка охоплює осягнення ключових концепцій

стосовно минулого, теперішнього та майбутнього соціокультурного розвитку суспільства і забезпечує студентів механізмами навчання протягом усього життя» (p. 4).

Відтак спрямуємо наше подальше дослідження на вивчення становлення і функціонування в сучасних умовах загальної підготовки студентів бакалаврату в системі вищої освіти США, що дозволить виявити специфіку її змісту та організаційно-методичні особливості, які забезпечують формування гуманітарної культури студентів.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано методологічний базис дослідження гуманітарної культури американських студентів, який охоплює взаємопов'язану сукупність підходів на загальнонауковому (діалектичний, міждисциплінарний, соціокультурний, аксіологічний, системний, парадигмальний підходи), конкретно науковому (феноменологічний підхід) і технологічному (інноваційний підхід) рівнях.

Шляхом логіко-семантичного аналізу з'ясовано, що україномовному поняттю *гуманітарна культура* відповідає складне поняття англійською *liberal humanistic culture*. У цьому англомовному понятті перше слово – *liberal* – уживається на позначення того, як людина використовує здобуті знання для власного всебічного розвитку, для самовдосконалення, а також у процесі вирішення різноманітних життєвих завдань; друге слово – *humanistic* – характеризує людину, що у своїй життєдіяльності керується принципами гуманізму й покладається на розум і логіку. Таким чином, гуманітарна культура постає як інтегративна якість особистості, що визначає її гуманістично зорієнтоване креативно-діяльнісне ставлення до світу та забезпечує її самопізнання, самовдосконалення і самореалізацію.

Схарактеризовано термінологічне поле дослідження, яке представлено поняттями «культура», «гуманістична культура», «духовна культура», «гуманітарна культура». Категорія «культури», будучи ключовою в досліджуваному понятті «гуманітарна культура особистості», вирізняється багатоаспектністю, що зумовлює її багаторівневу множинність та іманентний зміст. Під *культурою* розуміємо систему паттернів поведінки особистості на основі характерних для певної соціальної спільноти ідеалів і цінностей, що формується шляхом ретрансляції соціокультурного досвіду людства (у тому числі в процесі навчання і виховання) та водночас виступає інструментом формування її світогляду.

Проведений теоретичний пошук сутності поняття «гуманітарна культура особистості» з позицій американських дослідників засвідчив його зв'язок із гуманістичною і духовною культурами. Зазначено, що гуманізм як світогляд висуває до людини вимоги особистісного, морально-етичного, громадянського, естетичного, інтелектуального характеру. Тому гуманістична культура слугує підґрунтям для розвитку всіх інших видів культури особистості, зокрема й гуманітарної, заохочуючи особистість до гуманної взаємодії з іншими людьми і світом загалом на засадах загальнолюдської моралі, породжуючи потяг до духовності.

Виокремлено і схарактеризовано когнітивно-праксеологічний, аксіологічно-конативний і рефлексивно-креативний компоненти гуманітарної культури американських студентів.

Установлено, що *когнітивно-праксеологічний компонент* гуманітарної культури американських студентів складають: комплекс знань у гуманітарній, природничій, суспільно-соціальній та мистецькій сферах; мультимодальна грамотність як інтегративна сукупність інформаційної, медійної, візуальної та мультикультурної грамотностей, що спонукає самовідповідальність особистості в здобутті й застосуванні знань у гнучкий, конструктивний та морально-етичний спосіб; комунікативна компетентність, що передбачає сукупність засвоєних соціокультурних знань і способів

пізнання навколишнього світу, здатність розуміти різні способи категоризації світу та гнучко використовувати інформацію на основі раціональних інтелектуальних і комунікативних стратегій, за допомогою яких студенти набувають спроможності вибудовувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі, втілюючи цінності в усіх сферах своєї життєдіяльності.

Підструктурними елементами *аксіологічно-конативного компонента* є цінності-цілі і цінності-способи поведінки, які слугують ядром гуманітарної культури особистості, забезпечуючи її внутрішньо організовану, осмислену життєдіяльність. Аксіологічно-конативний компонент відповідає за організацію життєдіяльності особистості відповідно до нормативних вимог соціуму, до системи цінностей на основі дії внутрішніх стимулів.

Рефлексивно-креативний компонент гуманітарної культури студентів, представлений взаємозв’язком критичного і креативного мислення, передбачає розвиток здібностей до критичної самооцінки власної гуманістично спрямованої життєдіяльності, її осмислення, саморегуляції, прогнозування, що сприяє розвитку в студентів здатності до пошуку ефективних рішень різноманітних проблем, до креативного перетворення всіх сфер своєї життєдіяльності шляхом рефлексивного реконструювання здобутих знань на основі прогнозування дій та їхніх результатів.

Взаємозв’язок і взаємозумовленість зазначених змістових складників досліджуваного педагогічного феномену розкриває його системність і цілісність та дає можливість розкрити його функціональну характеристику, яку відображено в таких функціях: *гносеологічній* (полягає в розширенні меж пізнання, необхідності пошуку нової інформації та генеруванні інтегративного знання); *гуманістично-аксіологічній* (детермінується гуманістичною спрямованістю освітнього процесу та ціннісно-смисловими настановами особистості); *комунікативній* (сприяє розвитку і збереженню культури людства, переданні її надбань від одного покоління до іншого та ствердженню загальнокультурних цінностей); *акмеологічній* (полягає в набутті соціокультурного досвіду вирішення задач під час навчально-

пізнавальної та соціально значущої діяльності як основи самовдосконалення особистості, вмінні управляти власним самовихованням та здатності до самореалізації).

Проведений теоретичний пошук сутності поняття «гуманітарна культура» з позицій американських дослідників та осмислення його компонентного складу дали можливість уточнити його визначення. ***Гуманітарна культура студента*** **–** це інтегративна якість особистості, що виявляється в: осягненні ціннісно-смислового сенсу життя шляхом засвоєння комплексу знань у гуманітарній, природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві; присвоєнні загальнолюдських цінностей та способів пізнання і категоризації навколишнього світу; соціально відповідальній поведінці; здатності до міжособистісного і міжкультурного спілкування; гуманістично зорієнтованому креативно-діяльнісному ставленні особистості до світу загалом і себе зокрема, а також сприяє задоволенню потреб особистості в самопізнанні, самовихованні й самореалізації.

З’ясовано, що з огляду на американську традицію, будь-який освітній заклад, котрий здійснює подальше навчання і виховання після закінчення середньої школи, так званий післясередній освітній заклад, може з рівною мірою ймовірності називатися «коледжем», «університетом» або «інститутом».

Виявлено, що загальний складник американської вищої школи, зберігаючи у своїй основі навчання дисциплін *Liberal Arts,* є органічною структурою цілісного, злагодженого гуманістично орієнтованого навчально-виховного комплексу з підготовки майбутніх фахівців будь-якої сфери, слугуючи базисом формування в них гуманітарної культури. Курикулум загальної підготовки більшості бакалаврських програм навчання в США складається з: *«комунікативного компонента» (composition and rhetoric, writing studies, or composition courses)* – навчальних курсів з академічного письма (перший і другий роки навчання) та спеціально розроблених для студентів першого року навчання курсів-семінарів різної соціокультурної

тематики, побудованих на дискусії; *«розширеного компонента» (the breadth component)* – дисциплін гуманітарного, природничого, суспільно-соціального циклів та дисциплін мистецького спрямування і математики, що, по суті, охоплює сім форм пізнання світу, вибудованих людством у процесі історичного розвитку цивілізації: математику; природничі науки; досвід міжособистісного спілкування, який, зокрема, відображено в історії (гуманітарні та суспільно-соціальні науки); морально-етичні судження; естетичний досвід; релігію; філософію.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях автора (Федоренко, 2012c; 2012d; 2013c; 2013d; 2013e; 2014f; Миропольська, & Федоренко, 2016).

РОЗДІЛ 2

ЗАГАЛЬНА ПІДГОТОВКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ США ЯК БАЗИС ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

2.1. Ґенеза становлення американської моделі загальної підготовки як чинника розвитку гуманітарної культури студентів

Як зазначає американський історик і освітянин Розблатт (Rothblatt, 2003), «загальна підготовка студентів у вищій школі є невіддільною частиною та характерним аспектом освітньої індустрії США, як ніде більше в світі» (p. 1). Цей компонент вищої освіти, на переконання вченого, є «вічною ідеєю, національною емоційною інвестицією США у своє майбутнє» (Rothblatt, 2003, p. 2). «Самокритична і прагматична, загальна підготовка орієнтована на потреби кожного окремого індивідуума», надаючи йому значні можливості для пізнання себе і навколишнього світу, для самовдосконалення, в цілому сприяючи формуванню його гуманітарної культури (Roth, 2012, p. 4).

Втім, означене не завжди було пріоритетним завданням цього складника вищої освіти у США протягом її історичного розвитку. Тому з огляду на те, що в нашому дослідженні розглядаємо загальну підготовку з позицій її впливу на формування гуманітарної культури американських студентів, уважаємо за доцільне звернутися до конструктивно-генетичного аналізу (за Гупаном (2002), Сухомлинською (2003)) розвитку цього компонента вищої школи США. Оскільки лише вивчення ґенези явища, що розглядається, забезпечить його розуміння в усій повноті та значущості, зокрема стосовно його ролі у формуванні гуманітарної культури студентів.

На основі теоретичного аналізу праць американських науковців (Barker, 2000; Bell, 1966; Boning, 2007; Brubacher, & Willis, 1997; Carnochan, 1993; Gaff, 1989; Gaustad, 1987; Hutchins, 1952; 1970; Kimball, 1988; 1995; 2010; Mayhew, 1960; Miller, 1988; Roth, 2012; Rothblatt,

2003; Rudolph, 1977; Russell, 1990; Schnell, & Doetkott, 2003; Sheridan, 1998; Stevens, 2001; Trow, 1988; Wilson, 1970; Woods, 1911) з урахуванням історіографічного аспекту трансформації поданих у них провідних ідей у ґенезі становлення загальної підготовки у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів пропонуємо авторську періодизацію основоположних напрямів розвитку цього компонента вищої освіти:

1) період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.);

2) період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.);

3) період перегляду та розширення змістового наповнення загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.);

4) період розроблення прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945-1966 рр.);

5) період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником вищої освіти (1967–1976 рр.);

6) період запровадження і модернізації обов’язкової загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі (1977–дотепер).

Виокремлюючи межі зазначених періодів розвитку загальної підготовки студентів на бакалавраті, ми керувалися основними тенденціями становлення цього складника американської вищої освіти з позицій змісту курикулумів, а також організації освітнього процесу в університетах і коледжах США з моменту заснування перших закладів вищої освіти у країні до сьогоднішньої доби. Узагальнений зміст кожного з виокремлених періодів подано в табл. 2.1:

Таблиця 2.1

Періодизація становлення і розвитку загальної підготовки студентів у вищій школі США

№	Назва періоду	Характеристика періоду
1.	Період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.)	Створення перших коледжів з урахуванням європейської гуманітарної спадщини з її загальнокультурними традиціями на основі вивчення класичних гуманітарних дисциплін (Гарвардський коледж, Єльський коледж та Коледж Вільяма й Мері), які започаткували американську вищу освіту на засадах *Liberal Arts*
2.	Період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.)	Встановлення децентралізації в американській вищій школі; відокремлення церкви від освітніх закладів; уведення спеціалізації з гуманітарних і природничих дисциплін; запровадження обов'язкового для всіх студентів курсу «Філософія моралі» (Університет Брауна) та звернення до морально-етичного виховання як пріоритетної мети вищої школи; започаткування вибіркових навчальних курсів та курсів-семінарів першого року; введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка»
3.	Період перегляду та розширення змістового наповнення загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.)	Експериментальне впровадження загальної підготовки студентів у вищій школі США, до якої почали відносити природничі, суспільно-соціальні та гуманітарні дисципліни; уведення міждисциплінарних курсів громадянознавчого спрямування; розроблення моделі загальної підготовки «Величні книги», що ґрунтується на вивченні праць великих мислителів минулого з подальшим їхнім обговоренням (1909-1942 рр.); звернення до формування гуманітарної культури студентів як формотворчого компонента їхнього успішного суспільного життя; заснування у 1915 р. Асоціації американських коледжів і

Продовж. табл. 2.1

		університетів, яка ініціювала розширення змісту загального компонента бакалаврської підготовки студентів; створення Комітету гуманітарних дисциплін (1936 р.) з метою поширення загальної підготовки студентів та удосконалення викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі США
4.	Період формування прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.)	Поширення ідей, що стали засадничими у становленні загального складника сучасної вищої освіти США, серед яких: колективна доповідь освітян Гарварда 1945 р. «Загальна підготовка студентів у вільному суспільстві», відома як «Червона книга»; резолюція комісії Трумена з вищої освіти 1947 р. щодо забезпечення всіх студентів загальною підготовкою, яка передує фаховій; лекція Керра на щорічних читаннях пам'яті Годкіна в Гарвардському університеті (1963 р.) щодо важливості запровадження загальної підготовки для всіх студентів бакалаврату; визначення Беллом у 1966 р. основних цілей загальної підготовки студентів у вищій школі США
5.	Період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником вищої освіти (1967–1976 рр.)	Збільшення годин на вивчення професійно орієнтованих курсів на противагу навчальним курсам загальної підготовки
6.	Період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі (1977–дотепер)	Загальнонаціональне відновлення та постійний перегляд цілей і змісту загальної підготовки студентів усіх спеціальностей, регулювальним механізмом якого слугують освітні директиви: звіт 1977 р. комісії Карнегі з педагогічних технологій щодо необхідності широкого інтелектуального розвитку студентів, формування у них естетичного досвіду, етичного ставлення до світу на основі гуманістичних цінностей; звіт комісії з гуманітарних наук у США (1980 р.) «Гуманітарні

Продовж. табл. 2.1

		науки в житті американців»; освітні проекти Асоціації американських коледжів і університетів «Залучення до культурної спадщини світу: розроблення курикулумів загальної підготовки на основі гуманітарних дисциплін» (1990 р.) та «Міцні основи загальної підготовки» (1994 р.); проектна ініціатива Асоціації американських коледжів і університетів «Єдине майбутнє: глобальна освіта і соціальна відповідальність» (2001 р.); звіти Асоціації американських коледжів і університетів «Стан упровадження загальної підготовки: короткий зміст національного опитування» (2001 р.) та «Великі очікування: нові перспективи навчання в коледжі» (2002 р.); спільний проект Асоціації американських коледжів і університетів разом із професійними громадами США (2005 р.) «Гуманістично орієнтована освіта й американські орієнтири майбутнього; дослідження «Готовність до інновацій» (2010 р.)

Зупинимося докладніше на представленій нами періодизації становлення і розвитку загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі США.

1. Період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.) бере свій початок з моменту заснування пуританами Гарвардського коледжу в 1636 р. Услід за ним на релігійному підґрунті почали виникати інші коледжі: Коледж Вільгельма й Мері був створений у 1693 р., щоб зміцнити англіканський клір; Єльський коледж заснували пуритани Коннектикуту в 1701 р., які були впевненими, що Гарвард відходить від строгої ортодоксії; Коледж Нью-Джерсі, який згодом став Прінстонським університетом, створили пресвітеріанці в 1746 р. та ін. Серед колоніальних коледжів лише Університет Пенсильванії, заснований як Філадельфійська академія в 1754 р., виник у відповідь на світські потреби (Тіндалл, & Шай, 2010, с. 100).

Незалежно від особливостей свого віросповідання (пуритани, баптисти, пресвітеріанці, англіканці та ін.), засновники перших коледжів, ураховуючи досвід колоніального життя, віддавали першість потребі думати по-новому, критично й усвідомлювали роль освітньої галузі в цьому напрямі. Водночас, Просвітництво та ідеї «Великого Пробудження» започаткували потужні віяння, які досі існують у США (Тіндалл, & Шай, 2010, с. 100). Обидва рухи прищепили американській культурі критичний євангелізм та послабили статус духівництва старого ґатунку, заохочуючи громадян на основі духовного відродження робити власні висновки та приймати самостійні рішення, не схиляючись ні перед ким. До того ж, диверсифікація релігійних поглядів перших поселенців, яка виражалася в їхній приналежності до різних протестантських сект та зростаюче поширення цих сект у подальшому посилило потребу віротерпимості до інакодумців та сформувало толерантне ставлення до них. Основу протестантських норм поведінки складали такі особистісні характеристики, як ощадливість, відданість загальній справі, особиста і громадянська відповідальність, які й нині є значущими для більшості американців (Тіндалл, & Шай, 2010).

У той час, за твердженням професора історії Каліфорнійського університету Ґаустада (Gaustad, 1987), «релігія, мораль і знання були необхідними для формування ефективного уряду в країні та процвітання як окремого індивіда, так і народу загалом» (p. 156). Вища освіта була «тісно пов’язана з особистою свободою і з надією на колективне майбутнє – зі здатністю думати за себе і, водночас, робити певний внесок у суспільство, вивільняючи свій креативний потенціал» (Roth, 2012, p. 3).

Цей період асоціюють з уніфікованою вищою освітою релігійного (протестантського) спрямування на підґрунті вивчення класичних гуманітарних дисциплін, а саме латинської та древньогрецької мов, літератури, історії, основ філософських учень, теології. Окрім релігійних груп, «сильний вплив на коледжі в американських колоніях зберігала і традиційна для Європи дихотомія орієнтованих на схоластику підходів до

вивчення гуманітарних дисциплін (Liberal Arts) і гуманістичної традиції виховання, яка своїм корінням сягала XIV і XV століть» (Kimball, 2010, p. 226-232).

Звернемо увагу на те, що в цей час засади гуманітарної підготовки студентів були досить міцними. Адже США, сприйнявши європейську гуманістичну спадщину, зокрема Оксфорду і Кембриджу, з їхніми загальнокультурними традиціями на основі класичних гуманітарних дисциплін, трансформували вищу освіту в такий спосіб, що сформували її особливий напрям – загальну підготовку студентів на основі вивчення гуманітарних дисциплін *Liberal Arts*, якої почали дотримуватися і в створених у той час коледжах (Brubacher, & Willis, 1997).

Напередодні Американської революції (1775–1783 рр.) у країні функціонувало дев'ять гуманітарних коледжів, які готували священиків і політичних діячів на підвалинах успішної асиміляції найкращих культурних здобутків європейської вищої освіти. Коли закінчилася Революція, у країні виникло ще чотирнадцять коледжів (Тіндалл, & Шай, 2010, с. 161). Революція дала імпульс для розвитку морально-громадянського напряму виховання: для виживання нової нації слід було прищеплювати громадськості розуміння вразливості республіканської форми правління як такої, що повністю залежить від індивідуального й громадського доброчестя. Тому на освіту покладалася велика роль у поширенні й поглибленні громадянських почуттів та формуванні громадянської відповідальності.

2. Період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.) характеризується встановленням децентралізації в американській вищій школі, відокремленням церкви від освітніх закладів, уведенням спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін на підвалинах міждисциплінарного підходу до організації освітнього процесу, а також обов'язкового навчального курсу «Філософія моралі» та зверненням до морально-етичного виховання як

пріоритетної мети вищої школи (Roelker, 1943, p. 41-42), заснуванням вибіркових курсів та курсів-семінарів першого року навчання.

Початок цього періоду пов’язуємо з відкриттям у 1819 р. першого світського університету у Вірджинії, відокремленого від церкви. Навчання в ньому передбачало вільний вибір студентами навчальних курсів. У цьому університеті вперше в американській історії було запропоновано спеціалізації з таких дисциплін, як архітектура, астрономія і філософія.

Нью-Йоркському університету, заснованому в 1831 р., належить першість у запровадженні дуальної програми спеціалізації студентів, де один напрям ґрунтувався виключно на гуманітарних науках, а другий – на практичній підготовці студентів у науково-природничій сфері.

У цей час на підвалинах становлення спеціалізації вищої школи у США американські педагоги почали все далі відступати від канонів класичної гуманітарної освіти. У 1828 р. освітяни Єльського коледжу опублікували доповідь, у якій засудили політику багатьох американських закладів вищої освіти, спрямовану на тотальне скорочення «класичних» освітніх програм на користь дисциплін практичного спрямування у природничій і технічній сферах. «Доповідь була настільки впливовою, що на десятиріччя пригальмувала означений процес, але не змогла його зупинити» (Sheridan, 1998, p. 27).

З подібною різкою критикою на адресу розділення загального і професійного складників вищої освіти в США виступив Вілсон, президент Прінстонського університету. Він зазначив, що «знання мають цінність лише тоді, коли вони збалансовані та повні. …Ніколи раніше не було зроблено такої грубої помилки, як розмежування професійної освіти із загальною підготовкою на основі гуманітарних дисциплін. Адже остання забезпечує усвідомлене розуміння того, як належним чином застосовувати здобуті фахові знання» (Wilson, 1970, p. 291).

Незважаючи на невдоволення освітян США таким станом речей у вищій школі країни, спеціалізація в цей період починає все більше

домінувати над загальною підготовкою студентів, оскільки потребу у спеціалістах у галузі природничих і технічних наук не було задоволено. З одного боку, заснування закладів вищої освіти із зазначеними напрямами підготовки студентів стало нагальним національним завданням, а з іншого, – викликом класичним гуманітарним коледжам того часу.

Значущою подією стало в 1862 р. прийняття на федеральному рівні закону Морріла, згідно з яким у розпорядження штатів надавалася значна кількість земель (по тридцять тисяч акрів на конгресмена), прибутки з яких мали використовуватись для заснування сільськогосподарських і технічних закладів вищої освіти. Серед цих закладів були Університет імені Клемсона, Університет штату Пенсильванія, Університет штату Айова. Але традиції класичної гуманітарної освіти були ще досить міцними та стимулювали пошуки іншої моделі університету, яка б дала змогу поєднати кращі традиції гуманістично орієнтованої освіти, що надавалася в коледжах, із вимогами часу щодо нагальної потреби в спеціалістах природничого і технічного профілів (Boning, 2007).

У відповідь на вказані виклики 1869 р. президент Гарвардського університету Еліот розпочав реформи, спрямовані на перетворення цього закладу вищої освіти в дослідницький університет з обов’язковим вивченням гуманітарних дисциплін. Його реформи передбачали також уведення вибіркових курсів навчання, що швидко знайшло своє втілення в Чиказькому університеті – одному із перших університетів у США, який почав функціонувати як комбінація коледжу гуманітарних наук і дослідницького університету на кшталт німецької моделі закладу вищої освіти (Miller, 1988). Ця модель базувалася на поширенні культурних традицій у вищій школі, розвитку загальної освіченості студентів на підґрунті класичної гуманітарної освіти, започаткованої ще в античні часи, вільної від опіки церкви й утилітаризму прагматичного суспільства. На противагу німецькій університетській освіті американські коледжі надавали студентам лише основи вузькоспеціалізованих знань, а сформовані професійні навички не

давали їм змоги ефективно спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу, зі своїми родичами, друзями тощо (Mayhew, 1960, p. 16). Тому дедалі більше американців пізнавали відмінну німецьку систему освіти, де підготовка, яка базувалася на класичних гуманістичних засадах, була систематичною і цілеспрямованою. Поступово, після Громадянської війни, саме німецька система з її післядипломними студіями стала основою для американського університету.

З метою формування риторичних навичок студентів та здійснення комплексного виховного впливу на них, зокрема у духовно-моральному, громадянському й естетичному напрямах, наприкінці XIX століття в американській вищій школі вводять курси-семінари першого року (first year seminars). Першим, у 1882 р., запровадив курс семінарського типу для студентів першого року навчання Коледж Лі в Кентуккі. Протягом наступних декількох років ці курси стали викладатися в інших закладах вищої освіти США (Boyer, 1987; Schnell, & Doetkott, 2003).

Саме цей період пов’язують із зародженням терміна «загальна підготовка», який, згідно з науковими розвідками американського дослідника Мейх’ю (Mayhew, 1960), вперше було вжито в 1837 р. Учений припускав, що формалізація феномену, який нині називають «загальною підготовкою студентів», відбулася у результаті критичних зауважень широкого загалу й академічної спільноти того часу щодо навичок, які формувалися в студентів у системі вищої освіти (Mayhew, 1960, p. 1-5).

3. Період перегляду та розширення змістового наповнення загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.) ознаменувався експериментальним упровадженням основ загальної підготовки студентів у вищій школі США, до якої почали відносити природничі, суспільно-соціальні й гуманітарні дисципліни, уведенням міждисциплінарних курсів-семінарів громадянознавчого спрямування та зверненням до формування гуманітарної культури студентів як формотворчого компонента їхнього успішного суспільного життя.

Зазначений період розпочався «…активним рухом педагогічної спільноти за повернення канонів класичної гуманітарної освіти у заклади вищої освіти країни. Цей рух започаткували викладачі Коледжу Ріда у 1909 р., розробивши вимоги до загальної підготовки студентів з метою ознайомлення їх із системою знань, яка б характеризувала їх як інтелектуально розвинених людей» (Russell, 1990, p. 56). Загалом, у цьому русі освітяни США розподілилися на три основні групи, а саме: 1) ті, що підтримували впровадження загальної підготовки студентів як основи вищої освіти; 2) ті, що розглядали цю підготовку як формування внутрішньої культури студентів; 3) ті, що вбачали в загальному складникові вищої школи підґрунтя для соціальних реформ (Russell, 1990, p. 56-57).

Американський педагог Вудз (Woods, 1911) на початку XX століття наполягав на необхідності розширення дисциплінарних меж загальної підготовки у вищій школі США з метою формування гуманітарної культури студентів, «сутнісну основу якої складають взаєморозуміння і співчуття в широкому значенні цих слів» (p. 479). Він наголошував на двох характерних рисах цього складника вищої освіти, які, на його думку, мали б забезпечити формування гуманітарної культури студентів як формотворчого компонента їхнього успішного суспільного життя:

– базові знання у сфері досягнень людської цивілізації, які не обмежуються мистецтвом і літературою;

– розвиток бажання і здатності служити суспільству (Woods, 1911, p. 479-480).

У той самий час викладачі Гарварда розробили концепцію навчання в системі загальної підготовки «Величні книги» (Great Books), яка ґрунтувалася на критичному читанні класичних творів з різних сфер знань із подальшим їхнім обговоренням. Ця концепція дотепер використовується у вищій школі США як окремий навчальний курс семінарського типу, як комплексна загальна підготовка студентів (зокрема, у Коледжі Сент Джона) та як метод навчання (Boning, 2007).

Сократівський семінар на основі критичного читання як метод навчання розвинувся на підґрунті концепції «Величних книг», розробленої в 1909 р. освітянами Гарварду як системи загальної підготовки студентів бакалаврату (Boning, 2007). Результатом колективної праці гарвардської педагогічної спільноти зі створення згаданої моделі навчання студентів стало видання багатотомної навчальної літератури з вивчення творів відомих класиків західного світу «Гарвардська класика» (цією навчальною літературою дотепер користуються в Гарвардському університеті).

Згодом, у 1920 р. професор Колумбійського університету Ерскін першим на теренах США започаткував викладання навчального курсу семінарського типу «Загальні чесноти» (General Honors) за концепцією вивчення класичних творів. Інноваційною для того часу стала його практика проведення занять за круглим столом зі студентами з обговорення праць класиків. Означена ініціатива Ерскіна ґрунтувалася на його глибокому переконанні в необхідності звернення до західної традиції загальної підготовки студентів, яка охоплювала вивчення творів відомих філософів, істориків, літераторів та ін. авторів попередніх століть. Він склав перший список із 60 класичних творів для обов’язкового читання студентами. Усі наступні списки зберегли 85 % позицій, виокремлених Ерскіним, зокрема список величних книг, складений Адлером і Ван Дореном (див. Додаток Д). Знання, здобуті в цій сфері, визначають освічену людину з розвиненою гуманітарною культурою, яка обізнана з працями класичних авторів і здатна працювати над вирішенням фундаментальних питань людського буття, зокрема морально-етичних (Adler, 1998).

Іншою важливою тенденцією в американській вищій школі, починаючи з 1920 р., стало введення міждисциплінарних курсів, що ґрунтувалися на обговоренні актуальних процесів і явищ соціокультурного життя. Перший такий курс, який називався «Сучасна цивілізація», з’явився в Колумбійському коледжі. Згодом викладачі Коледжу Дартмута та Стенфордського університету запропонували подібні навчальні курси,

обов’язкові для всіх студентів першого року навчання: вони обидва були названі «Проблеми громадянськості». І вже в 1927–28 рр. у близько шістдесяти закладах вищої освіти США було запроваджено міждисциплінарні курси-семінари громадянознавчого спрямування на першому році навчання (Carnochan, 1993, p. 71).

Зазначимо, що актуалізація загальної підготовки студентів шляхом уведення курсів на основі критичного читання й обговорення класичних творів та міждисциплінарних громадянознавчих курсів семінарського типу, а також поява громадянської термінології у їхній назві характеризували соціокультурний стан американського суспільства напередодні Другої світової війни. Основним напрямом виховання в цей період було формування в студентів громадянськості й патріотичних почуттів. До того ж, часто назви міждисциплінарних громадянознавчих курсів містили слово «проблема», що відображало зростання інтересу американської педагогічної спільноти до ідей американського філософа, психолога і педагога Д’юї, згідно з якими ефективний освітній процес базувався на аналізі проблемних ситуацій.

У такий спосіб відбулося поступове розширення змісту загальної підготовки студентів. Перший проект, ініційований створеною в 1915 р. Асоціацією американських коледжів і університетів, було спрямовано саме на розширення змісту курикулумів з метою надання студентам глибших всебічних знань щодо процесів, які відбуваються у суспільстві, та розуміння свого місця в цих процесах. Потрібно було розробити таку загальну підготовку студентів, яка б «слугувала фундаментом для майбутнього успішного оволодіння основами обраної спеціальності, формувала в студентів морально-етичні устої та розвивала допитливість і бажання докладніше вивчати і глибше пізнавати навколишній світ загалом і себе зокрема» (Barker, 2000, p. 8).

У 1929 р. означені ідеї було втілено в життя президентом Чиказького університету Гатчинсом, який уперше запропонував план упровадження загальної освіти протягом перших двох років навчання до курикулумів вищої

школи США (Brooks, 1997). Ця «чиказька концепція загальної підготовки студентів мала за мету зблизити дисципліни трьох сфер знань – гуманітарної, суспільної та природничої, а також була спрямована на розгляд проблем, розв'язання яких потребувало міждисциплінарної основи» (Bell, 1966, p. 32). Разом з тим загальна підготовка в американській вищій школі була відповіддю на важливу соціальну проблему того часу: період навчання для молоді збільшувався, значною мірою з огляду на те, що молодій людині було складно знайти роботу в період Великої Депресії. Але все ж таки для Гатчинса та його послідовників фундаментальним було питання про те, як забезпечити послідовність і структурованість гуманістично спрямованої вищої освіти в такий спосіб, щоб вона була досить простою, органічною і цілісною.

Здобутками Гатчинса стали: включення до загальної підготовки разом із класичними гуманітарними природничих та суспільних дисциплін (Hutchins, 1952); у 1936 р. за його ініціативою було створено Комітет гуманітарних дисциплін (Committee of the Liberal Arts), який спрямував свою діяльність на поширення загального компонента у вищій школі США (Adler, 1990); у 1942 р. у тандемі з американським філософом, професором Чиказького університету, засновником Інституту філософських досліджень у Сан-Франциско й Центру вивчення великих ідей у Чикаго, популяризатором гуманітарної освіти Адлером, наслідуючи ідеї Ерскіна, розроблено навчальний курс «Величні книги західної цивілізації» на основі творів видатних західних мислителів за останні три тисячоліття (400 творів). Матеріали цього курсу було видано у п'ятдесяти чотирьох томах кращих зразків західної думки з художньої літератури, поезії, історії, філософії, природничих наук, математики, політики, релігії, драми, економіки та етики.

Щодо Адлера, то він склав двотомний покажчик ідей і понять «Синтопікон» на допомогу читанню величних книг за визначеними автором темами, які цікавлять людство (Adler, 1998). Ці теми охоплюють сто дві

великі ідеї: справедливість, розсудливість, демократія, краса, логіка, любов та ін. (Додаток Ж).

Сформулювавши концепцію змісту гуманістично спрямованої загальної підготовки, Гатчинс визначив у ній основоположною центральною категорією істину як щось уже існуюче та готове для засвоєння інтелектом молодої людини (Stevens, 2001, p. 169). Він уважав, що засвоєння істини відбувається шляхом вивчення «перманентних класичних дисциплін», які він, посилаючись на Арістотеля і Платона, згрупував у чотири основні блоки. До першого блоку автор відніс тривіум-дисципліни (від *лат*. trivia) – граматику, риторику, логіку (Hutchins, 1970). Означені дисципліни в комплексі з квадривіум-дисциплінами (арифметика, геометрія, астрономія, музика) складають історичний базис сучасної загальноосвітньої підготовки – *Artes Liberales* (Association of American Colleges and Universities, 2011a, p. 3). Другий блок містив переважно класичні мови – латинську і грецьку. Третій блок у цій концепції представлено математикою, четвертий – присвячено фізиці змін у природі (Hutchins, 1970). Дотримання в освітньому процесі розумного поєднання всіх чотирьох блоків веде до повноцінної вищої освіти. Розроблену Гатчинсом концепцію було спрямовано на «ознайомлення студентів з поглядами провідних учених у галузі гуманітарних, природничих і суспільних наук, розвиток у них здатності та потреби в подальшій самоосвіті, незалежність і критичність мислення» (Каррье, 1996, с. 28).

Американський педагог розглядав університет як інтелектуальне співтовариство людей, які намагаються розв’язати головні проблеми, з якими стикається і, скоріше за все, буде стикатися людство. Освітянин стверджував, що професійне навчання та спеціалізовані дисциплінарні дослідження не мають вирішального значення, оскільки вони не є ані інтелектуальними в прямому сенсі цього слова, ані достатньо взаємопов’язаними, щоб сформувати згуртоване співтовариство. Означеному, на переконання Гатчинса (Hutchins, 1970), сприяє саме загальна підготовка, яка надає студентам фундаментальні знання у сфері гуманітарних, природничих,

суспільних наук і мистецтва; розвиває здібності аналізувати і критично оцінювати перебіг подій в суспільстві; утворює основу для гуманної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; виховує повагу до себе, інших людей і навколишнього світу в цілому. Учений наголошував на формуванні гуманітарної культури студентів як суб'єктів гуманістично орієнтованої освіти (Hutchins, 1970).

4. Період розроблення прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.) пов'язуємо з поширенням ідей, що стали засадничими у становленні цього складника вищої освіти США кінця XX–початку XXI століття.

Сучасна модель загальної підготовки студентів є винаходом академічної спільноти США в роки після Другої світової війни (з моменту опублікування в 1945 р. колективної доповіді освітян Гарварда «Загальна підготовка студентів у вільному суспільстві», відомої як «Червона книга»), коли до неї вперше звернулися як до засобу вираження американської культури та інструменту національних інтересів США (Barker, 2000). «Гуманітарні дисципліни передають «мрію Америки» у двох значеннях: вони уособлюють прагнення американців з перших днів існування Республіки, спрямовані на побудову такої процвітаючої та міцної держави, яка б могла забезпечити своїм громадянам безпеку та, водночас, насолоду від культури заради самої культури. Концепція загальної підготовки на основі гуманітарних дисциплін залишається одним із найсамобутніших і цінних внесків США в галузі вищої освіти» (Harpham, 2011, p. 148-151).

Згідно з колективною доповіддю освітян Гарварда «Загальна освіта у вільному суспільстві» (*General Education in a Free Society*: Report of the Committee), яку назвали гарвардською «Червоною книгою», завдання демократії полягає у «збереженні ідеалу загальної підготовки та відповідно у вихованні всіх громадян у дусі цього ідеалу» (Harvard Committee, 1945, p. 53). У доповіді зазначено, що цей складник американської вищої освіти має надати усім громадянам можливість «осягнути життя в усіх його

проявах» (Harvard Committee, 1945, p. 54) на основі комплексного поєднання знань трьох сфер – природничої, суспільної і гуманітарної: «вивчення природничих дисциплін допомагає людині осягнути фізичне середовище її життєдіяльності. Суспільні дисципліни спрямовані на здобуття знань про соціальне оточення людини та функціонування інституцій, створених людьми. …Метою гуманітарних дисциплін є заохочення людини до розуміння самої себе, своїх устремлінь та ідеалів» (Harvard Committee, 1945, p. 58).

Акцентуємо особливу увагу на тому, що в 1947 р. у процесі реформування вищої школи США члени комісії Трумена з вищої освіти дійшли висновку, що загальна підготовка має стати обов'язковою для всіх студентів протягом перших двох років навчання та передувати їхній фаховій спеціалізації. Також було вирішено залишити за цим компонентом вищої освіти назву «загальна підготовка» (*general education*) або оперувати терміном «гуманістично орієнтована загальна підготовка» (*liberal education)* (Association of American Colleges and Universities, 2007, p. 13).

Проте, оскільки більшість закладів вищої освіти в країні все ще надавали перевагу професійній освіті на шкоду загальній підготовці студентів, названі реформи не знайшли повної реалізації у вищій школі США. Тому такий стан речей згодом знову спровокував заклики до обов'язкової загальної підготовки студентів. У 1963 р. у своїй лекції на щорічних читаннях пам'яті Ґодкіна в Гарвардському університеті, аналізуючи наслідки кризи вищої освіти середини XX століття, президент Університету Берклі в Каліфорнії Керр (Kerr, 2001) закликав академічну спільноту до переосмислення ролі загальної підготовки студентів усіх закладів вищої освіти з метою її модернізації. На його думку, надмірна спеціалізація, скорочення переліку й змістового наповнення гуманітарних дисциплін та відсутність єдиних етичних норм наукової діяльності в країні призвели до дисбалансу економічної і соціальної сфер розвитку суспільства. Дослідник стверджував, що навчання в університеті має залучати студентів

до осмислення дійсності в усіх її проявах, що сприяє формуванню їхньої свідомої культурної позиції, допомагає у вирішенні будь-яких життєвих задач та загалом слугує підґрунтям формування гуманітарної культури студентів (Kerr, 2001).

У той самий час відомий англійський письменник і вчений Сноу (Snow, 1963) звернув увагу педагогічної спільноти на реально існуючі складнощі взаємодії «двох культур» – науково-технічної і гуманітарної, стверджуючи, що формалізовані знання у межах кожної з них ведуть до руйнування розуміння поняття культури як цілісного явища (p. 116). Розбіжності між цими сферами знань щодо ключових питань (наприклад, етичних аспектів наукового пошуку) Сноу (Snow, 1963) пояснив тим, що і природознавці, і гуманітарії, як правило, будучи добре обізнаними лише у своїй галузі, висувають невиправдані претензії на монопольне володіння істиною. Коріння цієї проблеми дослідник убачав у сформованій системі освіти, яка, на його переконання, є надмірно спеціалізованою, що не сприяє всебічному розвитку особистості. Пізніше дослідник указав на соціальні науки як «третю культуру», яка виступає об’єднувальною ланкою науково-технічної і гуманітарної культур (Snow, 1964, p. 69-71).

Заслуговують також уваги висловлені в 1966 р. погляди відомого американського соціолога, публіциста й освітянина Белла (Bell, 1966) щодо необхідності запровадження загальної підготовки студентів у вищій школі США, цілі якої він визначив у межах шести ключових площин, а саме:

1) подолання провінціалізму всіх суб’єктів освітнього процесу;

2) визначення концептуальних інноваційних підходів до організації пізнавально-дослідницької діяльності студентів;

3) усвідомлення студентами ролі історичних подій у розвитку суспільства на основі здобутих знань з історії;

4) розвиток у студентів здатності виявляти взаємодію культури із соціальними структурами;

5) розвиток розуміння комплексного впливу цінностей на процес (само)пізнання;

6) першорядність гуманітарних дисциплін у цілісному особистісному розвитку студентів.

Ці ідеї Белла ще раз підтверджують, що американські освітяни надавали гуманітарним дисциплінам основоположної значущості в системі загальної підготовки, які сягають своїм корінням античних часів.

Отже, починаючи із середини XX століття, американські експерти освітньої сфери почали активно вивчати питання загальної підготовки студентів у соціокультурному аспекті як проблеми зіставлення «двох культур», гуманітарної та наукової технократичної, та засобу реалізації гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

5. Період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником вищої освіти (1967–1976 рр.). Американська вища школа другої половини XX століття стала осередком науково-технічної революції, а освітній процес набув пізнавально прагматичної спрямованості у сферах науки і техніки. У цей період «загальну підготовку було відкинуто на користь професійної освіти» (Sheridan, 1998, p. 33). За таких умов орієнтація на майбутнє без урахування культурно-ціннісних пріоритетів, будучи обмеженою, однобокою, раціоналістичною, стала не тільки безперспективною за своєю сутністю, а й згубною для розвитку суспільства в цілому. Американський бізнесмен, інвестор високотехнологічних стартапів, президент корпорації «Пепсі-кола» (1977–1983 рр.) Скаллі (Sculley, 1989) стверджував, що «надмірна спеціалізація, ведучи до обмежених можливостей професійної діяльності, може завести розвиток людства у глухий кут» (p. 1057).

Отже, ідеал класичної загальної освіти на гуманістичних засадах у США був утрачений у середині XX століття зі зростанням надмірної уваги до професіоналізації вищої освіти, що призвело до збільшення годин на вивчення практичних професійно орієнтованих дисциплін на противагу

гуманітарним. Як наслідок, студенти мали досить слабку уяву про те, «…як живе і функціонує решта «ненаукового» світу» поза межами їхньої професії (Altbach, Berdahl, & Gumport, 1999, p. 84).

Тому досить своєчасним стало застереження професора філософії Чиказького університету Блума (Bloom, 1987) щодо вузького, утилітарного підходу до вищої освіти. Освітянин наголошував на важливості гуманітарних дисциплін у системі загальної підготовки, вказуючи на їхню головну роль у формуванні гуманітарної культури студентів (Bloom, 1987, p. 371-373).

6. Період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів (1977–дотепер). Його початок пов'язуємо із закликами академічної спільноти США до обов'язкової загальної підготовки студентів, що стало реакцією на все більшу утилітарність і професіоналізацію вищої освіти в країні: «занадто багато студентів були малоосвіченими, не здатними до ефективної комунікації, не спроможними логічно і критично мислити, а також не здатними взаємодіяти з різними людьми та працювати самостійно і в команді задля розв'язання складних проблем» (Gaff, 1989, p. 11).

З огляду на це, Троу (Trow, 1988), член комісії Карнегі з педагогічних технологій, у своєму науковому доробку 1977 р. підкреслював потребу в інтелектуальному розвитку студентів, формуванні в них естетичного досвіду, морально-етичного ставлення до світу на основі гуманістичних цінностей, здатності до критичної оцінки суспільства, що забезпечило б його оновлення та сприяло б добробуту кожної людини (p. 19).

Звернення до гуманістичних цінностей, на думку професора філософії Університету Північної Кароліни Адамса (Adams, 1977; 1997), вимагає зміни способу мислення особистості та має базуватися на гуманістичних категоріях – людяності й моралі та найкращих здобутках конструктивно переосмисленого соціокультурного досвіду людства – категоріях гуманітарних наук під час загальної підготовки у вищій школі. Адже «споконвічно гуманістичні традиції американської загальної підготовки

завжди були складником національного успіху і збагачували життя багатьох поколінь студентів, посилюючи їхню здатність змінювати себе і заново винаходити навколишній світ» (Roth, 2012, с. 3). У звіті Комісії з гуманітарних наук у США (Commission of the Humanities, 1980) «Гуманітарні науки в житті американців» (*The Humanities in American Life*) наголошено на необхідності запровадження у вищій школі країни загальної підготовки з тим, щоб у студентів: «формувати навички спілкування англійською в письмовій та усній формах, а також розуміння інших культур (на основі вивчення іноземних мов); розвивати здатність до критичного аналізу різних видів мистецтва; виховувати в дусі духовно-моральних чеснот», що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів (Commission of the Humanities, 1980, p. 69).

Таким чином, загальна підготовка стає обов'язковим елементом вищої освіти в США, забезпечуючи підвалини для формування гуманітарної культури студентів. Водночас починається активна діяльність американських освітян щодо удосконалення цього компонента вищої школи, що має відображення в численних проектах і директивних документах. У роботі вважаємо за доцільне окреслити лише ті, зміст яких спрямований на реформування основ загальної підготовки як базису формування гуманітарної культури студентів.

Так, у 1990 р. Асоціацією американських коледжів і університетів було ініційовано освітній проект «Залучення до культурної спадщини світу: розроблення курикулумів загальної підготовки на основі гуманітарних дисциплін» (*Engaging Cultural Legacies: Shaping Core Curricula in the Humanities*), спрямований на вироблення механізмів формування загальнолюдських життєвих і соціальних орієнтирів у студентів і водночас – гуманітарної культури на підґрунті засвоєння «світової культурної спадщини» (common cultural heritage) (Schneider, 1991, p. 2).

Згодом, у 1994 р., результати зазначеного проекту були розвинені в директивному освітньому документі Асоціації американських коледжів і

університетів «Міцні основи загальної підготовки» (*Strong Foundations for General Education*). У ньому зазначено дванадцять основоположних принципів, якими мають керуватися заклади вищої освіти США під час загальної підготовки та при визначенні результатів навчання й особистісного розвитку студентів. Серед них: принцип ціннісного підходу до особистісного розвитку студентів; принцип гуманістичної спрямованості освітнього процесу та його орієнтація на формування у студентів соціальної відповідальності й набуття ними життєво необхідного досвіду (Johnson et al., 1994).

Звіт Асоціації американських коледжів і університетів «Стан упровадження загальної підготовки: короткий зміст національного опитування» (*The Status of General Education in the year 2000: Summary of a National Survey*, 2001) продемонстрував активну залученість американських закладів вищої освіти до модернізації загального складника бакалаврської підготовки студентів з метою приведення його змістового й організаційно-методичного наповнення у відповідність із сучасними вимогами, зокрема вимоги щодо гуманізації освітнього процесу. В цьому опитуванні взяли участь 279 коледжів і університетів, з яких 57 % освітніх інституцій на початок 2000 р. вже працювали над удосконаленням курикулумів досліджуваного компонента вищої освіти, а 43 % – готувалися розпочати свою діяльність у зазначеному напрямі наступного року (Ratcliff et al., 2001).

На підтримку активного запровадження загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США згідно з вимогами сучасності стала проектна освітня ініціатива Асоціації американських коледжів і університетів «Єдине майбутнє: глобальна освіта та соціальна відповідальність» (*Shared future: Global Learning and Liberal Education*), започаткована в 2001 р. Її основною метою було забезпечення студентів XXI століття якісною загальною освітою, спрямованою на творчу співпрацю, на вивчення людини і навколишнього світу в їхній цілісності та взаємозв’язку (Hovland, 2006, p. 11), на «виховання гідних громадян світу» (Нуссбаум, 2014, с. 120).

У звіті 2002 р. Асоціації американських коледжів і університетів «Великі очікування: нові перспективи навчання в коледжі» (*Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*) зазначено, що «кожен студент університету заслуговує на якісну загальну підготовку, …яка, з одного боку, повинна стати свідомо прагматичною, а з іншого – залишитися концептуально суворою» (Association of American Colleges and Universities, 2002, p. 21).

Ще одним суттєвим свідченням соціальної затребуваності загальної підготовки у вищій школі стала ініціатива Асоціації американських коледжів і університетів, започаткована в 2005 р. освітянами США разом із професійними громадами країни «Гуманістично орієнтована освіта й американські орієнтири майбутнього» (*The LEAP Vision for Learning. Outcomes, Practices, Impact, and Employers' Views*), активне впровадження якої триває донині (Association of American Colleges and Universities, 2011a). Ця ініціатива обстоює значущість загальної підготовки студентів на гуманістичній основі в XXI столітті в перші два роки навчання на бакалавраті з метою:

1) набуття студентами *знань* з природничих, суспільно-соціальних, гуманітарних наук, мистецтва та математики;

2) формування *інтегрованих умінь і навичок* (комунікативні навички, критичне і креативне мислення, інформаційна грамотність тощо);

3) формування *особистої та громадянської відповідальності* (Association of American Colleges and Universities, 2009; 2011).

Цікаво, що в цей же період паралельно із закликами до впровадження у вищій школі США загальної підготовки актуальними стають освітні STEM-критерії (S (*англ.* Science) – науково-природничі дисципліни, T (*англ.* Technology) – технології, E (*англ.* Engineering) – інженерія, M (*англ.* Mathematics) – математика), які першочергово базувалися на математично-технічній спрямованості освітнього процесу, але стали

актуальними в межах Американської конкурентної ініціативи Буша-молодшого (White, 2010). Оскільки саме тоді досягла свого апогею національна ідея щодо відставання США від країн-гігантів Китаю та Індії, які невпинно зростають у технологічній сфері. Тому у США було заявлено про необхідність посилення освіти в точних науках, перепідготовки викладачів STEM-профілю і збільшення частки випускників вищих навчальних закладів з технічними освітньо-кваліфікаційними ступенями (Фролов, 2010; 2013).

Втім із настанням економічної кризи 2008 р. стало зрозумілим, що окреслений підхід не спроможний виправдати очікувань США як на загальнонаціональному, так і світовому рівнях. У 2009 р. президент Обама підписав Закон «Про оздоровлення американської економіки і реінвестування» (*American Recovery and Reinvestment Act*), що наголошував на необхідності перегляду стандартів «післясередньої освіти». «STEM освіта є важливою, але не достатньою для ефективного розвитку суспільства в майбутньому» (White, 2010).

У 2010 р. організацією «Американці за гуманітарні науки» спільно з Американською асоціацією адміністраторів освітніх установ у США було здійснено дослідження «Готовність до інновацій», яке продемонструвало тенденцію зростання потреби у фахівцях з розвиненою гуманітарною культурою, здатних, окрім вирішення технологічних питань, співпрацювати в команді; аналізувати і висловлювати свою думку з урахуванням мінливої творчої атмосфери; сприймати і застосовувати конструктивну критику (White, 2010).

Проте, ці навички не можуть бути сформовані лише шляхом науково-дослідної діяльності студентів у лабораторіях та в процесі здобуття знань певних математичних алгоритмів. Спроби активізувати вищу освіту шляхом вузької спеціалізації без паралельного вивчення гуманітарних дисциплін призвело до розуміння того факту, що протиставлення точних наук гуманітарним в освіті є невиправданим і недієвим. Сьогодні обидва ці напрями треба розвивати в тісному інтегративному тандемі, що сприятиме

формуванню особистостей-новаторів у сучасному мінливому світі (White, 2010).

Консультант із професійного розвитку і професор Університету Карнегі-Меллона Тарнофф (Tarnoff, 2010) переконаний, що навички, здобуті в ході вивчення гуманітарних дисциплін, є більш актуальними для широкого сегмента робочої сили, ніж навички у сфері STEM. Як стверджує американський педагог, креативність, співпраця, творче спілкування і розвинене критичне мислення становлять основу для досягнення успіху в XXI столітті (Tarnoff, 2010). Їхній розвиток є неможливим без паралельного вивчення основ гуманітарних та STEM-дисциплін у системі загальної підготовки студентів, що виражено у США новою освітньою стратегією STEAM (S (*англ.* Science) – науково-природничі дисципліни, T (*англ.* Technology) – технології, E (*англ.* Engineering) – інженерія, A (*англ.* Arts) – гуманітарні науки, M (*англ.* Mathematics) – математика).

Більшість американських освітян поділяють думку Тарноффа, вказуючи на те, що саме креативність, здатність до співпраці, конструктивного спілкування та критичного мислення в комплексі сприяють формуванню гуманітарної культури особистості, забезпечуючи її успішну життєдіяльність (White, 2010).

Це відбито в цілях загальної підготовки американських студентів, якими передбачено:

– здобуття знань з основ наук, які мають першочергове значення у розвитку суспільства, науки та техніки;

– формування вмінь логічно і критично мислити, висловлювати самостійні судження;

– ознайомлення із класичними творами літератури, мистецтва тощо, розуміння їхньої ролі та впливу на розвиток цивілізації;

– розвиток духовно-моральних і соціальних якостей, важливих для становлення особистої концепції життя й адаптації до суспільних змін;

– формування інтересу та потреби у неперервній освіті (Ничкало, & Кудіна, 2002, с. 223-224).

У сучасних умовах у результаті все більшого розгортання досліджень у сфері загальної підготовки студентів у вищій школі США все активнішими стають пошуки американських педагогів різного роду освітніх конструктів, здатних забезпечувати формування гуманітарної культури студентів. Зокрема, Мартін (Martin, 1994), американська дослідниця освіти, філософ, пропонує розглядати цей компонент вищої освіти на основі її узагальненої моделі трьох «з» – «3з», представленої розвитком у студентів турботливого *занепокоєння* станом речей у сучасному світі, *зацікавленістю* у пізнанні себе та світу, а також усвідомленням *зв'язку* з іншими людьми і навколишнім світом загалом (3Cs of care, concern and connection).

Не менш характерна властивість сучасної загальної підготовки, як вказує американський філософ Рорті (Rorty, 1999), полягає в «підбурюванні сумніву і збудженні уяви» студентів, завдяки яким вони «усвідомлять, як можна змінити себе, а потім і суспільство» (p. 132). Подібні погляди висловлюють американські освітяни Бойєр і Левін (Boyer, & Levine, 1982): «загальна підготовка ґрунтується на переконанні, що індивідуалізм хоча і є істотним для американської нації, він не є достатнім» (с. 18). Саме загальний компонент у вищій школі «забезпечує необхідний баланс між особистими запитами і громадськими потребами» (p. 19) та слугує «засобом усвідомлення спільної культурної спадщини, спільних нагальних проблем, які стоять перед людством, та спільного майбутнього» (p. 38).

Досліджуваний складник бакалаврської підготовки у вищій школі США, як зазначає професор Кентського університету (штат Огайо) Ґастон (Gaston, 2015), є гуманістично орієнтованим на результати навчання й особистісного розвитку студентів, які в комплексі забезпечують формування в них гуманітарної культури: критичне мислення, культурна грамотність, комунікативні навички, здатність до морально-етичних суджень, громадянськість (p. 14).

Базові принципи реалізації гуманістично спрямованої освіти висвітлено в науковому доробку професора філософії Університету штату Огайо Шапіро (Shapiro, 1986):

1. Освітній процес спрямований на повагу самобутності особистості кожного студента.

2. Перевага надається розвитку самостійності, саморегуляції та самооцінки студентів.

3. Активна взаємодія викладачів і студентів на основі взаємної поваги та турботи.

4. Релевантність змістового наповнення освітнього процесу соціокультурній ситуації.

5. Освітній процес ґрунтується на комплексному задіянні емоційно-естетичної сфери та критичного мислення студентів.

6. Усвідомлення соціокультурних умов розвитку суспільства, за яких відбувається освітній процес.

7. Надання переваги емоційно-естетичному насиченню освітнього процесу та використанню проблемно-пошукових методів.

8. Створення демократичного освітнього середовища, яке ставить за мету «навчання служити суспільству шляхом покращення відносин у закладах освіти».

9. Справедливість, гідність і співпраця всіх учасників освітнього процесу на демократичних засадах.

10. Орієнтація на самопізнання і самоактуалізацію.

11. Усвідомлення того факту, що кожна людина є самостійним і водночас залежним від інших творцем соціокультурного середовища.

12. Акцент на індивідуалізації освітнього процесу.

13. Критичний погляд на реальність.

14. Самооцінка, яка передбачає перевагу формувального оцінювання над підсумковим.

15. Різноманітність форм і методів та креативність, що знаходить продовження у спонтанності, оригінальності та багатогранності освітнього процесу.

16. Метаособистісний характер освітнього процесу, що базується на «метапізнанні як здатності аналізувати власні стратегії мислення й пізнання та керувати індивідуальною пізнавальною діяльністю» (Flavell, 1979, p. 909), метапотребах, метацінностях особистості, забезпечуючи фундамент для формування гуманітарної культури студентів.

На наш погляд, доцільно розтлумачити метаособистісну зорієнтованість освітнього процесу у вищій школі США, зазначену в останньому зі згаданих вище принципів. Для повноти її розуміння звернемося до значення перефікса *meta-* (в англомовній авторській версії) у слові «метаособистісна», що передає ключову сутність цього принципу. На часі цей префікс уживається: у термінах на позначення явищ або досліджень вищого плану або порядку абстракції (Matthews, 1997, p. 304); вказує на явища, що виходять за межі ординарного або звичайного (*Longman Dictionary of Contemporary English*, 2000, p. 896); означає «змінений у позиції», «понад», «глибше розвинений» (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967, p. 286).

Беручи до уваги значення компонента *meta*, розуміємо метаособистісний характер освітнього процесу як якісно новий рівень інтерактивного взаємозв'язку між особистістю і поставленими перед нею навчально-пізнавальними завданнями і стратегіями, які вона використовує для вирішення цих завдань, що забезпечує її цілісний особистісний розвиток як суб'єкта самопізнання і самовиховання.

Акцентуємо увагу на тому, що принципи реалізації гуманістично спрямованої освіти, виокремлені Шапіро, значною мірою відображені в завданнях сучасної загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі США. Зокрема, численні американські науковці (DeNicola, 2012; Gaff, 1983; Hanvey, 1982; Johnson et al., 1994; Kimball, 1995*;* Levine, 2006; Roth, 2012; Schwab, 1983) зазначають такі задачі, що покладаються на цей

компонент вищої освіти, як: сприяння самоактуалізації студентів; виховання відповідальних громадян, що є важливим аспектом побудови успішної нації; розвиток розуміння процесів, що відбуваються в суспільстві; усвідомлення результатів (або наслідків) своїх учинків у світовому контексті та в межах тієї чи іншої громади; формування мультимодальної грамотності; формування здатності до самопізнання, самовиховання та навчання протягом усього життя.

На гуманістичний вектор загальної підготовки студентів у США звертає увагу Томас (Thomas, 2002), зазначаючи, що вона «сприяє культивуванню у студентів зацікавленості, рівноваги, особистісної цілісності, світоглядного бачення та почуття колективної відповідальності, що в цілому забезпечує мудре і морально узгоджене із загальнолюдськими цінностями конструювання їхніх власних світів» (p. 31).

Нині динамічний розвиток і дієвість означеного компонента американської вищої освіти в цілому й освіти у сфері гуманітарних дисциплін зокрема забезпечує низка організацій, серед яких:

– Асоціація американських коледжів і університетів (Association of American Colleges and Universities), яка сприяє ефективному впровадженню загальної підготовки у вищій школі США;

– Національний фонд розвитку гуманітарних наук (National Endowment for the Humanities) – незалежна федеральна організація, що забезпечує підтримку та фінансування науково-дослідних, освітніх та різноманітних громадських проектів у сфері гуманітарних наук;

– Національний центр гуманітарних наук США (National Humanities Center) – інституція, діяльність якої спрямована на фінансування науково-дослідних програм з гуманітарних наук;

– Національна фундація гуманітарних наук і мистецтва (National Endowment for the Arts), заснована Конгресом у 1965 р. як незалежна інституція федерального рівня, створює та підтримує не лише культурний

клімат у державі, який заохочує свободу мислення, уяви та дослідження, а й фінансує творчі проекти її громадян;

– Асоціація коледжів регіону Великих озер (Great Lakes Colleges Association (GLCA)) – некомерційний консорціум із тринадцяти гуманітарних коледжів, розташованих у штатах, що знаходяться в районі Великих озер (Мічиган, Огайо, Пенсильванія, Індіана), забезпечує поширення та зміцнення позицій вищої гуманітарної освіти в США;

– Глобальний альянс гуманітарної освіти (Global Liberal Arts Alliance (GLAA)) – міжнародна, створена під патронатом Асоціації коледжів регіону Великих озер організація, що ставить за мету обмін передовим досвідом у сфері гуманітарної освіти на транснаціональній основі;

– Американська академія гуманістично орієнтованої загальної освіти (American Academy for Liberal Education), заснована в 1992 р., забезпечує передачу передового досвіду у сфері загальної освіти загалом та гуманітарних дисциплін зокрема.

Представлений перелік організацій, діяльність яких сприяє підтримці і поширенню різних аспектів загальної підготовки американських студентів, є далеко не повним, але достатнім, на наш погляд, щоб стверджувати про важливість цього компонента вищої освіти. Переконує нас у цьому й колективна думка американських освітян (Gaff, 1989; Gaston et al., 2010; Gaston, 2015), згідно з якою в сучасних умовах загальна підготовка студентів бакалаврату у вищій школі США стає невід'ємним складником освіти XXI століття, спонукаючи студентів ставати всебічно розвиненими, мислячими та відповідальними громадянами. Вельми важливо підготувати нове покоління до того, щоб жити і брати на себе керівну роль у глобалізованому світі.

Апелюючи до важливості загальної підготовки студентів сьогодення, звернімося до думки американських освітян Ґлаєра й Уікса (Glyer, & Weeks, 1998), яка, на наш погляд, є логічним узагальненням усіх викладених міркувань дослідників цієї сфери. Ці педагоги наголошують на тому, що загальний складник вищої освіти США є бінарним за своєю природою:

«елітарним й аристократичним і водночас егалітарним і демократичним; сприяє успішній життєдіяльності та є самоціллю кожної особистості; заохочує незалежність та взаємозалежність суб'єктів освітнього процесу; звертається до здобутків минулого та паралельно орієнтований на вибудову майбутнього; розвиває самоідентичність та глобальну громадянську позицію; сприяє єдності та різноманітності; розвиває моральні чесноти й інтелектуальні здібності; розв'язує нагальні соціальні проблеми та вічні людські дилеми; допомагає студентам зрозуміти світ в усіх його проявах та мотивує їх змінити його; прищеплює повагу до вічних істин та спонукає до їхньої критичної оцінки; передає знання та сприяє продукуванню нових знань; приводить до особистої інтроспекції та заохочує соціальну діяльність; є підготовкою до подальшого освоєння професійної діяльності та до життя в цілому» (Glyer, & Weeks, 1998, p. ix-xxix). Таке трактування загального компонента американської вищої освіти вказує не лише на його прагматичну спрямованість. В основу його змістово-процесуальної реалізації покладено онтологічні проблеми життя людини, зокрема мети і смислу життя, співвідношення егоїзму й альтруїзму людської природи, питання особистісного вибору і виховання духовності, а також спрямованість на самопізнання і самореалізацію.

Наголосимо, що викладені в цьому підрозділі погляди американських дослідників освіти XVIII–середини XX століть щодо загальної підготовки у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів перегукуються з подібними ідеями їхніх колег кінця XX–початку XXI століть. З одного боку, американські вчені апелюють до врахування в освітньому процесі традицій культури, прагнучи зберегти їх конститувальну й інституалізувальну роль. А з іншого боку, на тлі сучасних швидкоплинних політично-економічних трансформацій, коли людина все частіше не бачить зв'язку між своєю соціалізацією і встановленими в соціумі правилами виживання і паттернами поведінки, у ширшому розумінні – паттернами

гуманітарної культури, науковці шукають шляхів поєднання традиційних, загальнокультурних домінант із соціокультурними реаліями сьогодення.

Таким чином, сьогодні, порівняно з п’ятьма іншими означеними нами періодами розвитку загальної підготовки студентів у США, простежуються радикальні зміни в підходах американських освітян до визначення її завдань у XXI столітті, що обумовлено реаліями сучасного глобалізованого світу.

Отже, на основі конструкторно-генетичного аналізу виокремлених періодів становлення загального складника бакалаврської підготовки американських студентів маємо підстави стверджувати, що в США його завжди вважали прагматичним і водночас гуманістично орієнтованим, спрямованим на формування гуманітарної культури студентів, – з моменту заснування перших коледжів, коли вони почали готувати гідних громадських і релігійних діячів для служіння на благо суспільства. З’ясовано, що сучасна американська вища школа намагається зберегти цю давню традицію, яка за всю історію США кілька разів утрачала свої центральні позиції, коли перевага у закладах вищої освіти країни надавалася професійній підготовці студентів (1819–1908 рр. та 1967–1976 рр.). У процесі історико-педагогічних трансформацій найвагомішим досягненням американської педагогічної спільноти у сфері загальної підготовки на рівні бакалаврату стала її доступність кожному студенту на противагу її елітарності до середини XX століття. На основі проведеного історико-педагогічного аналізу констатуємо, що початок XXI століття ознаменувався появою нової, удосконаленої гуманістично орієнтованої моделі загальної підготовки у вищій школі США, яка по праву називається суто американською на противагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витоки та зберігає у своїй основі навчання дисциплін *Liberal Arts*.

2.2. Психолого-педагогічне підґрунтя загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США

На підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури США (Aronowitz, 2001; Bruner, 1986; 1996; Cronon, 1998; Gaston, Clark, Ferren, Maki, & Rhodes, 2010; Glyer, 1998; Kimbal, 1995; Mulcahy, 2009; Russell, 1990; Veysey, 2005; Woods, 1911) нами виявлено, що в умовах сьогодення активне вживання поняття «гуманітарна культура особистості» в американському освітньому середовищі детерміноване не лише поширенням гуманістичних ідей у суспільстві, а й тим, що в країні все більшої значущості набуває гуманістично орієнтована загальна підготовка студентів протягом перших двох років навчання на бакалавраті. Цей компонент бакалаврської підготовки у вищій школі США кидає виклик громадській байдужості (Roth, 2012, p. 4), а його результати є важливими для всіх сфер життєдіяльності особистості, забезпечуючи її «інтелектуальну еволюцію» (Kimball, 1995, p. 6) та моральний і соціальний простір творення сенсу, пошуку і знаходження нею точки опори не лише в світі, а й у самій собі (Крылова, 1990).

Вказуючи на актуалітет гуманістичного вектора руху сучасного суспільства, американський філософ британського походження Тулмін (Toulmin, 1990) стверджує, що «перевідкриття гуманізму» є головною рисою сучасного стилю мислення: «людське в людині полягає в її здатності до розумного мислення та дій» (p. 34). Також на необхідності розвитку гуманістичного способу мислення особистості наголошує американський філософ і педагог Адамс (Adams, 1991): «спеціалісти всіх галузей знань мають мислити гуманістично щодо способів розв’язання проблем, власного і загальнолюдського досвіду, різних теорій та самих себе» (p. 284). Учений також зазначає, що «в інтелектуальній сфері (зокрема, в освітній) суто науковий підхід є менш об’єктивним аніж гуманістичний стосовно багатьох аспектів буття» (Adams, 1991, p. 285).

Становлення загального компонента бакалаврської підготовки у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів американський психолог, педагог Комбс (Combs, 1981) пов'язує з гуманізмом як систематичною свідомою спробою здійснити на практиці все краще, що відомо людям про їхню природу та їхню здатність учитися. Комбс, який одним із перших поєднав гуманістичні традиції з практикою освітнього процесу, переконаний в життєздатності та ефективності гуманістичних тенденцій у сучасній освіті. На думку вченого, майбутнє вимагає спрямованості освітнього процесу, передусім, на «внутрішнє життя» особистості, яке виявляється в її цінностях, самооцінці й емоціях, та врахування особистого досвіду суб'єктів освіти (Combs, 1981).

Акцентуємо увагу на тому факті, що основні положення гуманізму проникли у сферу американської вищої освіти з ***психоаналітичної практики*** і ***гуманістичної психології***. Так, поширена психотерапевтична практика у США та бурхливий розвиток в середині XX століття гуманістичної психології стали природним поштовхом для більш глибокого вивчення їх з огляду на ефективність застосування їхніх позитивних елементів в освітньому процесі вищої школи.

Американський психотерапевт і психолог Мей (May, 1981) стверджував, що «мета психотерапії – зробити людей вільними, …допомогти їм отримати свободу для усвідомлення і використання своїх можливостей» (p. 19-20). Зазначимо, що американська психоаналітична практика завжди була сфокусованою на психосоціальних аспектах психологічного функціонування людини та її психічних захворювань. Це пояснюється впевненістю американського суспільства в тому, що якості людини можуть змінюватися під впливом соціокультурного середовища та завдяки певній цілеспрямованій діяльності, як її особистої так і з боку інших людей. До того ж, психоаналітики, розглядаючи не якийсь окремий аспект проблеми людини, а людину як цілісну особистість, розв'язували проблеми відчуженості людей у «групах спілкування» шляхом обговорення тих чи

інших життєво важливих питань. Ці групи, у своїй діяльності, керуючись здобутками Морено (засновника методу психодрами), Левіна (розробника групової динаміки), Перлза (основоположника гештальт терапії), застосовували нетрадиційні методи психологічної допомоги, які стали фундаментом для розробки нових методів розвитку людського потенціалу (Greening, 1971).

Звернення до використання здобутків гуманістичної психотерапії в освітньому процесі Елліс (Эллис, 2002) обґрунтовує тим, що «людина стає занадто інтелектуалізованою, технологізованою та неемоційною, й відповідно, втрачає людяність та стає відчуженою. …Тому саме гуманістична психотерапія на основі розуміння людини як складного когнітивно-емоційно-біологічного творіння розробила комплекс методів актуалізації можливостей людини, розвитку її втраченої людяності» (с. 9). Створена на цьому підґрунті теорія самоактуалізації (Адлер (1995); Маслоу (Maslow, 1943); Роджерс (Rogers, 1969; 1995a; 1995b)) у середині XX століття стала ключовим складником для гуманістичної психології, що розвинулася як реакція проти зовнішнього детермінізму біхевіористів і внутрішнього детермінізму фройдистів. Згідно з Роджерсом (Rogers, 1995b), людську сутність найкраще можна схарактеризувати як позитивну, поступальну, конструктивну та варту довіри. Людям не треба боротися з собою, їм потрібно лише відкритися, вивільнити свої внутрішні «я», щоб глибоко вкорінене у їхній сутності прагнення до самореалізації могло охопити їх. Цей феноменологічний напрям психології, заснований на положенні про те, що поведінку людини можна зрозуміти крізь призму її суб’єктивних переживань, став вивчати «цілісного індивіда за допомогою логіко-емпіричних засобів, спрямованих на те, щоб допомогти йому самореалізуватися і бути щасливим» (Эллис, 2002, с. 8). За умови, якщо «людина вільно і безперешкодно аналізуватиме свою поведінку і коригуватиме її, то і подальші вчинки людини вдосконалюватимуть саму людину» (Rogers, 1989, p. 185).

Проблема «індивід-культура-виховання» на підґрунті гуманістичної психології набула специфічного філософсько-терапевтичного спрямування, відшукуючи стратегії не просто для ефективного виховання, а для оптимізації життєтворчості особистості, її самореалізації.

Американська гуманістична психологія тісно пов'язана з філософією екзистенціалізму, у центрі уваги якого – прагнення людини знайти сенс свого існування і жити вільно та відповідально згідно з морально-етичними принципами. У працях психологів-гуманістів (Адлер (1995); Комбс (Combs,1981); Маслоу (Maslow, 1943); Московіц (Moskovitz, 1978); Патерсон (Patterson, 1973); Роджерс (Rogers,1969; 1994); Сімпсон (Simpson, 1976); Стевік (Stevick, 1990); Фромм (1990)) досліджуються умови самовиховання, завдяки якому особистість розвиває свої здібності, утверджує власну самобутність, а також шляхи формування вмінь і навичок самоконтролю, здатності до самоосвіти.

Відображення зазначеного знаходимо в цілях діяльності Американської асоціації гуманістичної психології: «сфокусованість на таких специфічних людських якостях, як креативність, самооцінка та самореалізація; культивування цінності та гідності людини, зацікавленість у розвитку потенцій, закладених у кожній людині» (Misiak, 1973, p. 116).

Поширення гуманістичної психології і популярність психоаналітичної практики у США передбачало звернення до споконвічно людських цінностей – свободи, демократії, співчуття, спонукаючи людину до самопізнання, самовиховання, задоволення своїх духовних потреб, розуміння своєї самобутності, власного призначення та відповідальності. Наприкінці 50-х–на початку 60-х рр. цей науковий симбіоз надбань гуманістичної психології і психотерапії у США мав багато позитивних наслідків. Зокрема, завдяки йому вдалося виправити деякі вияви соціальної несправедливості: культура самооцінки заохочувала соціальні меншини та бідні верстви населення до віри в себе та свої можливості. Зазначений науковий симбіоз також прискорив виникнення ***гуманістично орієнтованої освіти***, яка

«ставить за мету виховання особистості, здатної прожити щасливе, гуманне та повноцінне життя», а пріоритетами при цьому є «розвиток її інтелектуальних здібностей, найповніше вираження її естетичності та формування здатності до самоконтролю» (Valett, 1977, p. 12).

Підтримує таку позицію американський педагог Сімпсон (Simpson, 1976), характеризуючи гуманістичну освіту як взаємопов'язану суб'єкт-суб'єктну систему вдосконалення емоційної й інтелектуальної сфер особистісного розвитку молоді, що ґрунтується на позитивному ставленні до життя в усіх його проявах та відбувається протягом усього життя (p. 16).

Долучившись до вивчення впливу гуманізму на освітній процес, американський психолог Гансен (Hansen, 2006) розмірковує про гуманізм як не просто про теорію буття сучасного людства, а як його «морально-етичний імператив і культуру ментального оздоровлення» (p. 115). Головним при цьому вчений визначає принцип «розвивальної турботи», сутність якого полягає в тому, щоб не вказувати людині, що їй робити, не розв'язувати за неї проблеми, а допомогти їй усвідомити себе та мобілізувати свої внутрішні сили, таким чином спонукаючи її до активності, до прийняття самостійних рішень і відповідальності за них. Гуманістично спрямована освіта сприяє заміні «суб'єктивного індивідуалізму на культурний колективізм» (Hansen, 2006, p. 65). Адже «гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу забезпечує успішну взаємодію усіх його суб'єктів, сприяючи реалізації потенціалу кожного студента» (Brockett, 1997, p. 245).

Ідеї Гансена дають підставу відзначити поширену сьогодні в американській освіті ***етику турботи*** (ethics of care), істотною мотивацією якої є те, що ніхто не залишиться без відповіді, ніхто не залишиться на самоті й нікому не буде заподіяна шкода (Gilligan, 1982). Турбота, будучи емпатійно спрямованою на потреби, почуття і переживання інших людей, забезпечує психологічні потреби особистості на вищому рівні, зокрема потреби у належності, безпеці та самоактуалізації (Maslow,1943), а також почуття

повноправності, можливості взаємовідносин та співпраці з іншими (Deci, & Flaste, 1996).

Американський філософ Гелд (Held, 1999) вважає турботу базовою морально-етичною цінністю: «без турботи людське життя є неможливим, адже вона необхідна людям для виживання.... хоча і може існувати життя без справедливості, але не може бути життя без турботи, яка є цінністю» (p. 302). Турбота як цінність, на переконання американського психолога, фундатора етики турботи Ґілліґан (Gilligan, 1982), передбачає активно діяльнісне зацікавлене ставлення до іншої людини і формується через «мережу взаємозв'язків» з іншими людьми (p. 62).

Теоретики етики турботи (Held, 1999; Noddings, 1995; 1999; 2003) пропонують ідеал моральної досконалості людини на основі самовідданої турботи про інших, яка, за умови глибокого проникнення проблемами інших людей, на думку американського психолога, педагога Ноддінґз (Noddings, 2003), слугує єдиним способом турботи про власну «етичну самість»: «як турбота про інших поглинає нас і спрямовує нашу мотиваційну енергію на них, так і турбота про власну етичну самість змушує нас пробиватися до інших крізь хмари сумніву, відрази й апатії» (p. 50). За твердженням дослідниці, турбота є соціальною дією на основі емпатії та толерантності, що ґрунтується на визнанні взаємозв'язку всіх учасників освітнього процесу та заохочує студентів до прояву гуманності. Без здатності поставити себе на місце іншої людини неможливо піклуватися про неї. Водночас дотримання етики турботи в освітньому процесі сприяє успішному навчанню студентів піклуванню про себе як про суб'єктів соціокультурного середовища (Noddings, 1999). У ширшому сенсі турбота є проявом просоціальної поведінки, альтернативою крайньому індивідуалізму сучасного американського суспільства. Погляд на світ, заснований на турботі, – це погляд на особистість у контексті соціальних відносин, де права людини та колективні права й пріоритети інтегруються. Для того, щоб продемонструвати сутність турботи, Ноддінґз пропонує залучати студентів

до діалогу (Noddings, 1995, p. 131), який покликаний співвідносити соціокультурний розвиток суспільства з особистими запитами людини, з її інтересами. «Студентів сьогодення треба навчити самостійно мислити й аргументовано дискутувати, а не покладатися на загальноприйняту або авторитетну думку» (Нуссбаум, 2014, с. 69-70).

Тому американські освітяни (Burbules, 1993; Isaacs, 1996; Noddings, 1995; Nussbaum, 1997; Toulmin, 1990) цілком правомірно порушують питання про «гуманістичну революцію» у вищій школі, спричинену «перевідкриттям» ***сократичної педагогіки*** (Socratic pedagogy) з її основним засобом навчання і виховання – *діалогом*. Як стверджує Фрейре, «…для справжнього гуманізму не існує іншого шляху, окрім діалогу, що полягає у відданості людини постійним перетворенням реальності. Діалог – це дружні стосунки, які посередництвом навколишнього світу «проголошують» цей світ. Разом із перетворенням світу вони його гуманізують» (Фрейре, 2003, с. 124). «Повернення до гуманізму» в умовах вищої освіти передбачає звернення до:

1) діалогу-процесу усного мовлення;

2) діалогу-аналізу конкретних дій людини (наприклад, морально-етичні дилеми повсякдення);

3) діалогу-аналізу певних культурно-історичних подій суспільного життя з метою врахування морально-етичного аспекту їхніх результатів (Toulmin, 1990, p. 34).

Саме через діалог відбувається поширення гуманістичних ідей у навчально-виховному процесі та посилюється зв’язок виховних практик із життям. Діалог – це взаємодія, яка визначає ефективність комунікації шляхом урахування самобутності комунікантів, а також відмінності й оригінальності їхніх поглядів. На переконання директора проекту «Діалог в освіті» Массачусетського технологічного інституту Айзекса (Isaacs, 1996), «діалог є особливою формою спілкування, яка надає можливість удосконалювати процеси спільного пізнання та координувати дії в колективі з метою досягнення реальних соціальних змін» (p. 20).

Як слушно додає американський дослідник Барбюс (Burbules, 1993), «діалог є діяльністю, спрямованою на відкриття та нове розуміння. …Діалог – постійна розвивально-комунікативна взаємодія, яка сприяє глибшому розумінню світу, своєї самості та інших людей загалом» (p. 8).

Американський учений описує діалог як символічні комунікативні відносини між рівними партнерами, що вимагають сформованості у цих партнерів інтелектуально-пізнавальних й емоційних якостей (толерантності, поваги тощо) та виховують і розвивають їх. Він вибудовує своє розуміння діалогічних відносин на основі креативних можливостей гри, оскільки для продуктивного діалогу, як і для успішної гри, важливими є креативність, спонтанність й емоційність учасників. Подібність, на переконання Барбюса (Burbules, 1993), виявляється і в тому, що одні ігри орієнтовані на досягнення перемоги над суперником, інші – на отримання задоволення від спілкування. У деяких іграх дух змагання виражений набагато сильніше, ніж в інших. Існують ігри, у які можна грати на самоті. Також, як і в будь-якій грі, у діалозі потрібно дотримуватися певних правил. Щодо правил, то і в грі, і в діалозі вони є основоположними принципами, які визначають певний вид діяльності і дають можливість керувати цією діяльністю. Далеко не кожен вид комунікативної діяльності може бути діалогом. Тому наявність певних правил дає можливість зрозуміти, чи є спілкування діалогом. Мета порівняння діалогу з грою полягає в тому, щоб акцентувати увагу саме на процесі, а не на результаті. Гра може захоплювати людей. Це стосується і діалогу, який розвивається завдяки залученню до нього учасників (Burbules, 1993).

Розгляд правил у діалозі шляхом порівняння з грою дає можливість авторові рефлексивно поставитися до них, надати деякі рекомендації їхнього практичного втілення та виокремити чотири основні стилі діалогу, які сьогодні активно використовуються в американській вищій школі: діалог-бесіда; діалог-дослідження; діалог-дискусія (дебати); діалог-інструкція для викладання логічних і концептуальних ідей (Burbules, 1993, p. 120).

Щодо основних принципів організації діалогу, то тут доцільно звернутися до ґрунтовного наукового доробку в цій сфері українського дослідника Балла (2003; 2008). Розглядаючи діалог як невід'ємну характеристику сучасного гуманістичного виховання, він виокремлює шість основних принципів його успішної реалізації, так званих діалогічних універсалій:

1) принцип поваги до партнера, його якостей як органічної цілісності (зокрема його індивідуальних особливостей) і власне як суб'єкта передбачає щире визнання того, що інтереси й прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві й цінні, ніж свої;

2) принцип прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні);

3) принцип діалогічної взаємодії на основі поваги до партнера, прийняття його таким, яким він є, а також поваги до себе;

4) принцип конкордантності – згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються;

5) принцип толерантності;

6) принцип найповнішого використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу у «великі діалоги», через які культура функціонує і розвивається (Балл, 2008, с. 24-29).

У межах гуманістично орієнтованої американської вищої освіти, зокрема її загального компонента, звернення до сократичної педагогіки задля гармонізації міжособистісних і суспільних відносин є обґрунтованим, оскільки передбачає досягнення якісно нової мети освіти: виховати особистість з незалежною критичною думкою, зацікавлену в самовдосконаленні, здатну до самоаналізу. З приводу самоаналізу цікаву думку висловлює американський філософ, професор права та етики Чиказького університету Нуссбаум (2014), згідно з якою «люди, нездатні до самоаналізу, зазвичай легко піддаються впливу та…нешанобливо ставляться один до одного» (с. 72-73). Як зазначає американська дослідниця, «кожній

людині необхідний самоаналіз; усі люди рівні перед обличчям аргументу. Це критичне ставлення до себе розкриває структуру поглядів кожної людини, паралельно виявляючи загальні для всіх громадян передумови, точки перетину, які допоможуть їм дійти спільного висновку» (Нуссбаум, 2014, с. 73).

Нуссбаум (2014), наголошуючи на важливості застосування надбань сократичної педагогіки в умовах вищої школи, звертає увагу на необхідності діалогу як умови процвітання демократичного суспільства. На її думку, здатність міркувати й аргументовано сперечатися, звичка слідувати за доказом, а не за натовпом або авторитетом має особливе значення в демократичному суспільстві, де загальний добробут залежить від відповідального вибору кожного (Нуссбаум, 2014).

Отже, сократична педагогіка має значний виховний потенціал, розвиваючи гуманітарну культуру шляхом привернення уваги до незалежної думки кожного учасника освітнього процесу: студенти, усвідомлюючи відповідальність за свої ідеї, стають відповідальними і за свої дії. Це також сприяє рівноправному діалогу культур, що сприяє співіснуванню відмінностей у культурному різноманітті американського соціуму.

Сьогодні виклики мультикультуралізму вимагають переосмислення теоретико-методичної основи вищої школи США (Scherff, L., & Spector, 2011). У звязку з цим американські освітяни активно реалізують у своїй практичній діяльності теоретичні засади ***культурно відповідної педагогіки*** (culturally relevant pedagogy), методологія якої охоплює інтегрування культурного досвіду у мультикультурне освітнє середовище та надає студентам можливість зберегти культурну цілісність і водночас глибше зрозуміти власну ідентичність **(**Ladson-Billings,1995a**)**. Окрім поняття «культурно відповідна педагогіка», в сучасному американському науково-педагогічному обігу одночасно існують такі його синоніми: «культурно доречна педагогіка» – «culturally appropriate» (Au, & Jordan, 1981), «культурно конгруентна педагогіка» – «culturally congruent» (Mohatt, &

Erickson, 1981), «культурно чутлива педагогіка» – «culturally responsive» (Erickson, & Mohan, 1982; Gay, 2000), і «культурно сумісна» – «culturally compatible» (Jordan, 1985).

Звернення до положень зазначеного напряму педагогічної науки в освітньому процесі забезпечує, згідно з американською дослідницею освіти й автором терміна «культурно відповідна педагогіка» (culturally relevant pedagogy) Ладсон-Біллінгз (Ladson-Billings, 1995b), «академічний успіх студентів, розвиток у них міжкультурної компетентності та критичної свідомості, завдяки якій вони спроможні аналізувати ціннісно-нормативні засади соціального порядку (p. 160). З огляду на це наголосимо на значущості культурно відповідної педагогіки у формуванні гуманітарної культури студентської молоді у США, адже вона сприяє активній взаємодії на основі культурного розуміння та засобів пізнання мультикультурного світу. Культурно відповідна педагогіка забезпечує рівними можливостями кожного представника етнічної або культурної групи для збереження своєї етнічної ідентичності та ефективного функціонування у межах спільної культури та інших культур.

Протягом останнього десятиліття разом з культурно відповідною педагогікою все більшою популярністю у вищій школі США користуються розроблені професором Техаського університету Рендон (Rendón, 2008) положення ***чуттєво-мисленнєвої педагогіки*** (Seeing/Thinking Pedagogy – Sentipensante (від *уругв.* «senti» – той, що відчуває, і «pensante» – той, що мислить)), яка базується на інтегруванні концепцій «виховання гармонійної особистості, соціальної справедливості та свободи» (p. 2) та спрямована на «цілісний інтелектуальний, соціальний, емоційний та духовний розвиток особистості» (p. 48). Дослідниця стверджує, що чуттєво-мисленнєва педагогіка ставить за ключову мету «виховання *personas educadas* – всебічно розвиненої особистості, яка володіє знаннями і мудрістю та …у якої сформоване почуття обов’язку підтримувати життя (commitment to sustain life)» (Rendón, 2008, p. 136).

На переконання Рендон (Rendón, 2008), у сучасних умовах ефективність освітнього процесу залежить від злагодженого взаємозв'язку набуття кожним студентом досвіду раціонального рефлексивного мислення та розвитку його емоційно-чуттєвої сфери. Це забезпечується двома основними умовами: 1) «педагогічним баченням», що полягає в інтегруванні гармонізованих знань (p. 65) та соціальною активністю і навчанням суспільно корисного служіння (p. 92).

Проведений аналіз наукового доробку американських учених (Brockett, 1997; Cain, 2001; Combs, 1981; Davidson, 1992; Gladding, 2001; 2008; Isaacs, 1996; Noddings, 1995; Nussbaum, 1997; Rendón, 2008; Rogers, 1972; Simpson, 1976; Toulmin, 1990; Valett, 1977) засвідчив, що теоретико-методологічним підґрунтям гуманістично орієнтованої загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США виступають положення, запозичені з гуманістичної психології і психотерапії, етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки та чуттєво-мисленнєвої педагогіки:

1. Цілісний підхід до розвитку особистості (Combs, 1981; Rendón, 2008).

2. Самопізнання потребує гармонійного поєднання інтелектуальних, емоційно-вольових і морально-етичних якостей (Simpson, 1976; Valett, 1977).

3. Урахування особистісного досвіду в освітньому процесі (Raskin, Rogers, & Witty, 2008; Rendón, 2008).

4. Чинниками підвищення якості особистісного досвіду слугують етика, турбота, емпатія й активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу із різних культурних традицій (Cain, 2001; Ladson-Billings, 1995a; Noddings, 1995; 1999; Smith, 1989).

5. Здатність привносити конструктивні перетворення в усі сфери своєї життєдіяльності, керуючись гуманістичними цінностями й особистими інтересами водночас (Raths, Harmin, & Simon, 1966).

6. Спрямованість освітнього процесу на розкриття інтелектуального, емоційно-чуттєвого, соціального, творчого й духовного потенціалів особистості, що проявляється в її активному виборі та креативно-раціональному розв'язанні проблем, пов'язаних із самою особистістю та навколишнім світом загалом (Brockett, 1997; Gibney, 1998; Harris, 2002; Parsons, 1989; Rogers, 1972).

7. Розвиток здатності особистості приймати виважені рішення та контролювати свій саморозвиток, самовдосконалення (Gladding, 2008).

8. Діалог постає як засіб і стан самореалізації самобутньої особистості (Burbules, 1993).

Гуманістичною спрямованістю визначаються й ключові принципи, що окреслюють вимоги до змістових і процесуальних основ освітнього процесу під час загальної підготовки студентів бакалаврату (див. Рис. 2.1), які ми виявили шляхом теоретичного аналізу поглядів американських учених, утілених в освітніх нормативних документах (Association of American Colleges and Universities, 2002; 2007; 2009; 2015; Chickering, & Gamson, 1987; Johnson et al., 1994):

1) *принцип цілісного особистісного розвитку студентів на гуманістичних засадах,* що дає підстави розглядати особистість як цінність, яка володіє невичерпними можливостями особистісного розвитку, здатна ставити цілі й успішно досягати їх з метою власної самореалізації;

2) *принцип глобальної перспективи життя* ґрунтується на підготовці студентів до ефективного функціонування в умовах глобалізованого мультикультурного світу, де часто нечіткими є національні кордони;

3) *принцип інтегрування знань,* що забезпечує розв'язання проблем у різних сферах життєдіяльності (від цінностей людського життя і його глобальної взаємозалежності до гідності та свободи особистості), формування цілісного уявлення студентів про навколишній світ, систему знань та створення оптимальних умов для розвитку їхнього критичного і креативного мислення та формування гуманітарної культури загалом;

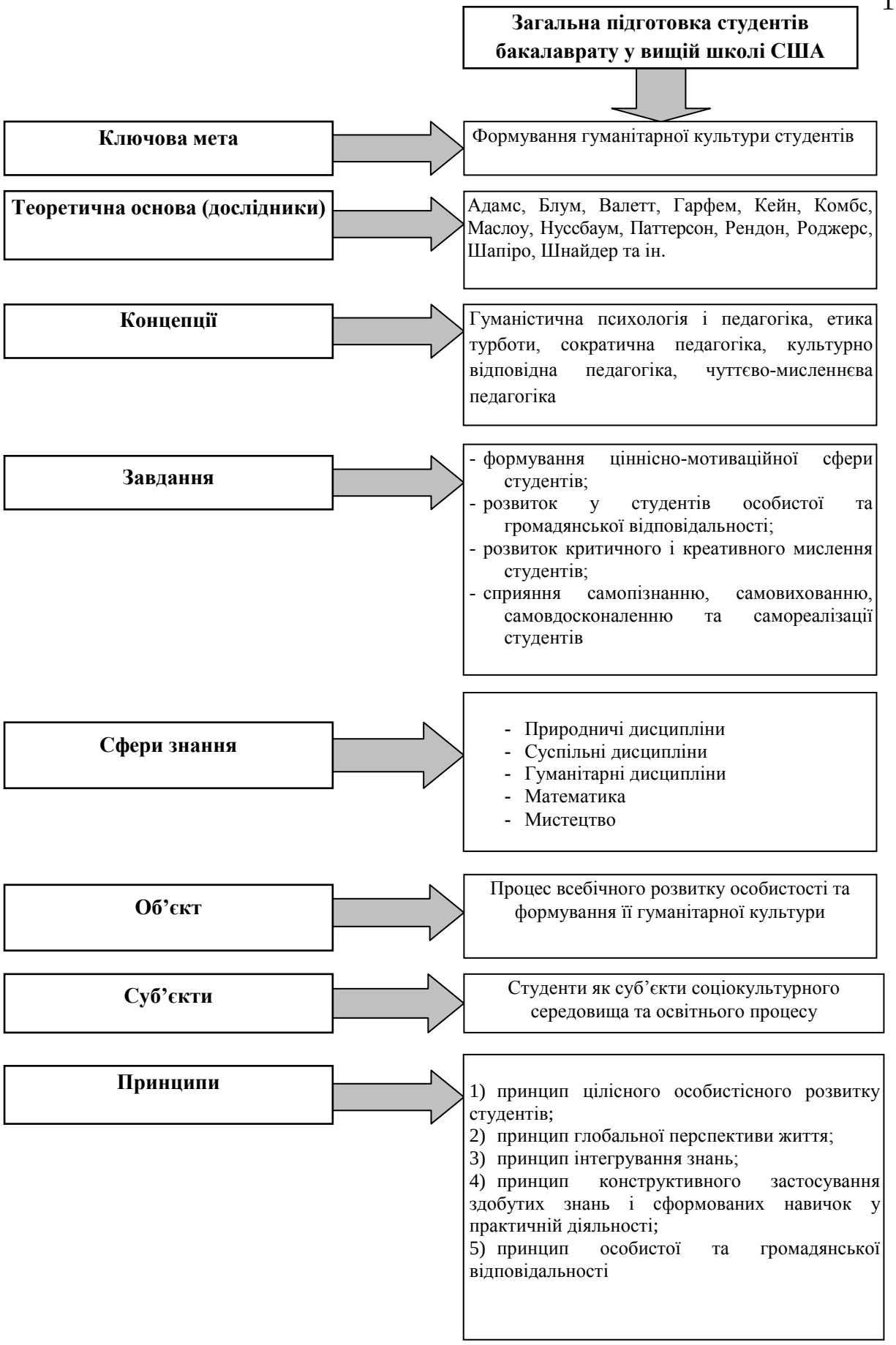


Рис.2.1. Теоретичні засади загальної підготовки студентів бакалаврату в США

4) *принцип конструктивного застосування здобутих знань і сформованих навичок у практичній діяльності* на основі свідомого передбачення і прогнозування подій та здатності до аналізу результатів прийнятих рішень;

5) *принцип особистої та громадянської відповідальності* забезпечує підґрунтя для формування активної громадянської позиції кожного студента та здатності робити суспільно узгоджений особистісний вибір у тій чи іншій життєвій ситуації.

Ці принципи вказують на очевидний факт проникнення ідей гуманізму у сферу американської вищої освіти, визначають спрямованість її загального компонента, зокрема її фундаменту – гуманітарних дисциплін, на активну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу на основі діалогу, взаємної поваги та турботи, на цілісний особистісний розвиток та забезпечення сприятливих умов для самопізнання, самовиховання, самовдосконалення кожного студента, що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури.

Гуманітарні дисципліни складали (згадано в попередньому підрозділі) і продовжують складати основу загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США, стаючи, на переконання багатьох дослідників (Нуссбаум, 2014; Bruner, 1996; Edelstein, 2010; Epstein, 2017; Gay, 2000; Harpham, 2005; 2008; 2009; 2011), усе більше відповідальними за визначення пріоритетних цілей суспільства загалом та життєдіяльності людини зокрема. На переконання професора теорії культури та літератури Університету Еморі, засновника та керівника Центру гуманітарних інновацій Епштейна (Epstein, 2017), сучасний світ культури й історії набагато мінливіший, ніж світ природи, тому на гуманітарні дисципліни покладається не лише роль збереження і пояснення минулого, а і відповідальність за формування майбутнього та введення нових шляхів самотворення людини. Разом з тим ці дисципліни надають допомогу студентам у створенні смислів їхньої життєдіяльності, у тому, щоб «молоді люди пішли далі тих типів культури, які характерні для їхнього соціокультурного оточення, та були здатними до гуманної взаємодії з іншими

людьми у привнесенні чогось нового у своє життя, хоча й найскромнішим чином» (Bruner, 1996, p. 4). У такий спосіб вони виступають смислетворчою основою для формування гуманітарної культури студентів.

Сьогодні на позначення «гуманітарні дисципліни» в американській педагогічній літературі використовуються два поняття – *liberal arts* та *humanities*. З метою уникнення аберації щодо розуміння цих двох понять, розглянемо етимологію та зміст кожного з них.

Шляхом логіко-семантичного аналізу понять *liberal arts* та *humanities* нами встановлено, що ці поняття є етимологічно відмінними та різняться змістовим наповненням. Друге утворилося від слова *humanity*, що означає *гуманність, людяність та людинолюбство* (Балл, 1996, с. 669). До *humanities* відносять такі дисципліни, як «історія, література, філософія та мови, що вивчають економічне, соціальне, духовне життя людини та суспільства» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 867).

Liberal arts (у скороченому варіанті *arts*) охоплює ширшу сферу гуманітарного знання (психологію, археологію, мистецтво та ін.), до якої залучені не лише соціально-суспільні науки та *humanities*, а й природничі науки, які в комплексі сприяють розвитку інтелектуальної й емоційно-естетичної сфер особистості, її критичного мислення, а не формуванню практичних навичок професійної діяльності особистості» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 867). Вочевидь, *humanities* є складовою частиною *liberal arts (arts).*

Щодо галузі сучасної американської вищої освіти, то *liberal arts / arts* становлять основу її загального компонента, який спрямовано на розвиток комунікативних навичок, критичного мислення студентів та на їхню загальну ерудицію, охоплюючи «філософію, комунікативну підготовку, літературу, історію, математику, природничі та суспільні науки» (*Longman Dictionary*, 2000, p. 800). Водночас, зважаючи на викладене, логічним є твердження, що гуманітарні дисципліни (*liberal arts / arts)* забезпечують гуманістичну

орієнтованість освітнього процесу та певною мірою сприяють формуванню гуманітарної культури студентів.

На гуманістичну спрямованість зазначених дисциплін вказує і відомий французький філософ, теоретик культури й історик Фуко (1977): гуманітарна сфера знань розділяє і водночас об'єднує різні науки – біологію, економіку, філологію тощо, а також те, що визначає їхню сутність у бутті людини. Учений наголошує, що ця сфера орієнтована не стільки на вивчення людини в її природній сутності, скільки на дослідження, яке знаходиться між тим, чим є людина у своїй позитивності щодо навколишнього світу (істота, яка живе, працює, говорить), та тим, що дає їй можливість дослідити (або хоча б прагнути дізнатися), у чому полягає сутність життя людини, а також її успішність.

Усі дисципліни гуманітарної сфери, на думку Фуко (1977), взаємоперетинаються й можуть бути взаємоінтерпретовані. Вони становлять триєдину ціннісну основу успішної життєдіяльності людини, охоплюючи:

– *«психологічну основу»,* де індивід розширює діяльнісну сферу своїх функцій, нейромоторних схем, фізіологічних закономірностей;

– *«соціологічну основу»,* де індивід, що працює, виробляє продукт та споживає, формує свої уявлення про суспільство, у якому відбувається зазначена діяльність, та про інших індивідів і групи, які також залучені до цієї діяльності, про норми поведінки, традиції, ритуали, вірування, які підтримують цю діяльність;

– *«мовну основу»,* де відбувається аналіз «мовних слідів», залишених культурою або певними індивідами тобто аналіз різноманітних мовленнєвих проявів, письмових джерел у тому числі (Фуко, 1977, с. 373).

Зазначену теорію Фуко щодо впливу гуманітарної сфери знань на успіх у житті людини було підтверджено і водночас поглиблено американськими вченими на початку XXI століття під час роботи над багаторівневим проектом «Автономія, самобутність, креативність: людина та гуманітарні науки» (*Autonomy, Singularity, Creativity: The Human & the Humanities*),

ініційованого Національним центром гуманітарних наук США (National Humanities Center) під керівництвом Гарфама (Harpham, 2008). Американські вчені, залучені до проекту, виокремили чотири основні фактори впливу на самосприйняття (self-perception) і саморозуміння (self-understanding) особистості, які, на їхню думку, в комплексі є важливою рушійною силою успішної життєдіяльності загалом і формування гуманітарної культури особистості зокрема. До цих факторів дослідники віднесли:

1) гуманітарні науки;

2) комунікацію;

3) соціальний інтелект;

4) новітні форми (біо)технологій (соціобіологія, когнітологія, нанотехнології тощо) (Harpham, 2008).

Як бачимо, перше місце у списку відведено гуманітарним наукам, які впливають на розвиток широти поглядів індивіда та збільшують його пізнавальні можливості. Залучення до гуманітарних наук і мистецтва, на думку Нуссбаум (2014), формує у студентів три основні навички: «здатність до критичного мислення, здатність відволіктися від особистих інтересів і поглянути на світові проблеми як громадяни світу і, нарешті, здатність співчутливо ставитися до проблем іншої людини» (с. 22).

Водночас, директор Національного центру гуманітарних наук США Гарфам (Harpham, 2009) відзначає, що виховний потенціал гуманітарних дисциплін у системі загальної підготовки ґрунтується на залученні студентів до культурних цінностей суспільства, а також рефлексії ідеалів і норм громадянської моралі, закладаючи морально-духовні основи людських взаємовідносин. У пізнавальному аспекті, на думку дослідника, ці дисципліни забезпечують розвиток загальнокультурної ерудиції студентів, а в естетичній сфері – ознайомлюють із художньо-естетичними здобутками людства, загалом сприяючи формуванню гуманітарної культури студентів (Harpham, 2009, p. 7-9).

У комплексному поєднанні з трьома іншими факторами гуманітарні науки забезпечують розвиток автономії, самобутності та креативності особистості, які, на переконання учасників зазначеного проекту, складають характеристику сучасної людини зі сформованою гуманітарною культурою (Harpham, 2008).

Щодо автономії експерти стверджують, що вона проявляється у «здатності людини регулювати й управляти здобутими знаннями відповідно до своїх цілей» (Harpham, 2008, p. 27).

Сьогодні на рахунок людської самобутності (singularity) американські вчені дотримуються думки, що вона прийшла на зміну притаманній у минулому унікальності (uniqueness) людини. Доцільність уживання поняття «самобутність» замість «унікальність» вони пояснюють «…епохою тісної взаємодії людей та новітніх високих технологій, без яких їхня життєдіяльність є майже неможливою. Саме в цій взаємодії виявляється самобутність кожної людини» (Harpham, 2008, p. 30). До того ж, «…розумне та вміле використання новітніх технологій відкриває грандіозні перспективи для сталого розвитку людини й побудови демократичнішого суспільства» (*К обществам знания,* 2005, с. 7).

Окрім новітніх технологій та гуманітарних наук, як було зазначено учасниками проекту «Автономія, самобутність, креативність: людина та гуманітарні науки», успішне інтегрування студентів у новий тип раціональності сьогодення забезпечують комунікація та розвинений на її основі соціальний інтелект (Harpham, 2008).

Комунікація «як універсальна реальність суспільного буття» (Ситниченко, 1996, с. 7) виступає «багатогранною навчальною площиною, що охоплює процеси, методи і продукти людської значущості, виступаючи при цьому ключовою, визначальною характеристикою її життєдіяльності» (Engleberg, & Wynn, 2015, p. 4). Під час вивчення гуманітарних дисциплін у системі загальної підготовки на бакалаврaті у вищій школі США студенти здобувають накопичені людством у процесі

історичного розвитку знання за допомогою мовленнєвих засобів – роздумів, оцінок, узагальнень тощо. Це передбачає не просто трансляцію готових моделей культури, організованих переважно у формі знань, а навчання студентів створювати та породжувати ці моделі, забезпечуючи певною мірою усвідомлення й осмислення ними своєї суспільної ролі. Тому гуманітарні дисципліни забезпечують студентів не лише знаннями, вони мають важливий виховний потенціал, визначаючи цілу низку основних суспільних відносин, зокрема: норм поведінки, культури спілкування і культури мовлення тощо.

За визначенням членів Національної асоціації з комунікації США, комунікативна підготовка студентів у системі загального складника вищої освіти слугує «засобом повноцінного особистісного розвитку студентів та виховання їх відповідальними громадянами світу в соціальному і культурному контекстах» (Materese, Bach, & Engleberg, 2003, p. 17). Ця підготовка забезпечує «розвиток у студентів здатності встановлювати зв'язок між говорінням і слуханням, між індивідом та громадою», що виявляються у застосуванні відповідних комунікативних стратегій та здатності ефективно спілкуватися з іншими людьми, представниками різних культур у тому числі (Cronon, 1998, p. 74). Інакше кажучи, вона сприяє розвитку в студентів соціального інтелекту як здатності до ефективної міжособистісної взаємодії на основі комплексу соціальних знань, що охоплюють знання про особливості людської поведінки (розуміння власних дій та поведінки інших людей), а також знання соціальних питань і проблем (Gardner, 1983; Sternberg, & Kaufman, 2012; Vernon, 1965). Студенти, які володіють соціальними знаннями, здатні до аналізу міжособистісних ситуацій у динаміці, вони розуміють логіку їхнього розвитку, а також «настрій або приховані особистісні риси інших людей» (Vernon, 1965, p. 360). Шляхом логічних умовиводів вони можуть передбачати, як людина поведе себе надалі, пояснювати причини тієї чи іншої поведінки. Ці студенти здатні адекватно відображати цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачати наслідки або результати їхньої поведінки, розуміються на

невербальних реакціях людини, а також нормах і правилах, що регулюють поведінку в суспільстві. У разі відсутності соціальних знань або їхнього низького рівня студенти зазнають труднощів в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різного роду взаємовідносин між людьми (сімейних, ділових, товариських тощо). Соціальний інтелект передбачає здатність обирати оптимальні для успішної життєдіяльності умови, тобто здатність адаптуватися до життя.

Загалом, як зазначає професор французької мови Стенфордського університету Едельштейн (Edelstein, 2010), заняття з курсів гуманітарного спрямування надають студентам не лише широкі можливості застосування здобутих знань у житті, а й сприяють розвитку моделей інноваційного мислення. Професори, які викладають ці дисципліни, на думку американського освітянина, присутні в аудиторії не просто задля передачі дискретної інформації про твори або події – їм важливо показати студентам, як можна зв'язно й аргументовано викладати свої думки і судження щодо тієї чи іншої теми. Викладачі «демонструють інноваційність», коли вони пропонують, наприклад, політичне читання Гамлета, економічну інтерпретацію американської революції або гегельянський аналіз Маркса. Едельштейн (Edelstein, 2010) уважає найкращим педагогічним прийомом піддання сумніву будь-яких знань, визнаючи при цьому, що історичні, антропологічні, філософські, літературні, політично-економічні знання, сутність яких схильна до змін, здобуваються шляхом спостережень, дискусій, естетичного сприйняття тощо: наприклад, текст «Гамлета» або «Декларації незалежності» залишається незмінним протягом століть, а смислове навантаження цих творів може змінюватися відповідно до соціокультурного контексту людського буття.

Таким чином, у системі загальної підготовки американських студентів гуманітарні дисципліни, створюючи мовну реальність людського буття у мережі відносин між усіма учасниками освітнього процесу як суб'єктами культури, забезпечують не лише загальноосвітній рівень знань та

накопичення досвіду цілісного сприйняття і розуміння світу, досвіду самосвідомості, співвідношення цінностей і смислів життя, досвіду (само)пізнання. У цих дисциплінах закладено важливий виховний потенціал, який визначає основні соціальні взаємини: культуру спілкування, культуру поведінки, духовну культуру та ін., що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів.

Отже, враховуючи надбання психоаналітичної практики, гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, сократичної педагогіки, етики турботи, культурно відповідної педагогіки та чуттєво-мисленнєвої педагогіки, загальна підготовка у вищій школі США з опорою на гуманітарні дисципліни покликана ознайомити студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями; допомогти їм зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації; навчити їх мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми і навколишнім світом загалом. Усе це дає підстави відзначити досліджуваний складник американської вищої освіти як базис формування гуманітарної культури студентів.

Висновки до другого розділу

У розділі на основі теоретичного аналізу праць американських науковців щодо історіографічного аспекту трансформації провідних ідей у ґенезі становлення загальної підготовки у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів вироблено авторську періодизацію фундаментальних напрямів становлення і розвитку цього компонента вищої освіти:

1) *період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.),* що визначається створенням перших коледжів з урахуванням європейської освітньої

спадщини з її загальнокультурними цінностями на основі вивчення класичних гуманітарних дисциплін, які трансформували американську вищу освіту в такий спосіб, що започаткували її особливу філософію на засадах Liberal Arts;

2) *період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.),* що характеризується встановленням децентралізації в американській вищій школі, відокремленням церкви від освітніх закладів, уведенням спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та зверненням до морально-етичного виховання як пріоритетної мети вищої школи, започаткуванням вибіркових курсів;

3) *період перегляду та розширення змістового наповнення загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.),* що ознаменувався експериментальним упровадженням основ загальної підготовки студентів у вищій школі США, до якої почали відносити природничі, суспільно-соціальні й гуманітарні дисципліни, уведенням міждисциплінарних курсів громадянознавчого спрямування й апелюванням до формування гуманітарної культури студентів як формотворчого компонента їхнього успішного суспільного життя;

4) *період розроблення прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.),* що позначений поширенням ідей, які стали засадничими у становленні загального складника бакалаврської підготовки студентів сучасної вищої школи США (колективна доповідь освітян Гарварда 1945 р. «Загальна підготовка студентів у вільному суспільстві», відома як «Червона книга»; резолюція комісії Трумена з вищої освіти 1947 р. щодо забезпечення всіх студентів загальною підготовкою, яка передує фаховій; лекція Керра на щорічних читаннях пам’яті Ґодкіна в Гарвардському університеті 1963 р. щодо необхідності запровадження загальної підготовки для всіх студентів бакалаврату з метою їхнього залучення на гуманістичних

засадах до осмислення дійсності в усіх її проявах; визначення Беллом у 1966 р. основних цілей загальної підготовки американських студентів);

5) *період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником (1967–1976 рр.),* який відзначений переважанням професіоналізації у вищій школі США, що полягало у збільшенні годин на вивчення професійно орієнтованих курсів на противагу навчальним курсам загальної підготовки;

6) *період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі (1977–дотепер),* який схарактеризується загальнонаціональним відновленням цього компонента бакалаврської підготовки американських студентів усіх спеціальностей, забезпечуючи підвалини для формування в них гуманітарної культури, та активними пошуками американськими педагогами шляхів удосконалення цього компонента вищої школи, що знайшло відображення в численних освітніх ініціативах, проектах і директивних документах.

Встановлено, що початок XXI століття ознаменувався появою нової, удосконаленої моделі загальної підготовки у вищій школі США, яка по праву називається суто американською на противагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витоки. Її основу становлять гуманістично орієнтовані дисципліни *Liberal Arts,* які забезпечують виховання загальнолюдських цінностей у студентів, формування в них особистої та соціальної відповідальності на основі здобуття широкого діапазону знань, розвиток комунікативних навичок, критичного мислення та загалом формування гуманітарної культури студентів.

З'ясовано, що в системі загальної підготовки американських студентів гуманітарні дисципліни, створюючи мовну реальність людського буття в мережі відносин між усіма учасниками освітнього процесу як суб'єктами культури, забезпечують загальноосвітній рівень знань та накопичення досвіду цілісного сприйняття і розуміння світу, досвіду самосвідомості, співвідношення цінностей і смислів життя, досвіду (само)пізнання. У цих

дисциплінах закладено важливий виховний потенціал, який визначає основні соціальні взаємини: культуру спілкування, культуру поведінки, духовну культуру та ін., що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів. Це досягається за допомогою мовленнєвих засобів – роздумів, оцінок, узагальнень тощо на заняттях з гуманітарних дисциплін під час залучення студентів до культурних цінностей суспільства, а також рефлексії ідеалів і норм громадянської моралі, закладаючи морально-духовні основи людських взаємовідносин та загалом сприяючи формуванню гуманітарної культури студентів. Американські викладачі гуманітарних дисциплін уважають найкращим педагогічним прийомом піддання сумніву будь-яких знань, визнаючи при цьому, що історичні, антропологічні, філософські, літературні, політично-економічні знання, що за своєю суттю схильні до змін, здобуваються шляхом спостережень, дискусій, естетичного сприйняття тощо.

Загальний складник американської вищої освіти, зважаючи на здобутки психоаналітичної практики, гуманістичної психології і педагогіки, сократичної педагогіки, етики турботи, культурно відповідної педагогіки й чуттєво-мисленнєвої педагогіки, є органічною структурою цілісного, злагодженого гуманістично орієнтованого навчально-виховного комплексу з підготовки майбутніх фахівців будь-якої сфери, слугуючи базисом формування в них гуманітарної культури.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях автора (Федоренко, 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; 2013f; 2014a; 2014b; 2014c; 2015b; Fedorenko, 2014; 2014-2015; 2016a).

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

3.1. Контент-аналіз курикулумів загальної підготовки студентів закладів вищої освіти США

Для забезпечення подальшої наукової розвідки методологічним підґрунтям для вироблення комплексного уявлення про організаційно-методичну систему формування гуманітарної культури американських студентів звернемо увагу на побудову курикулумів загальної підготовки (General Education Core Curriculum) на бакалаврaті у вищій школі США.

Курикулум загальної підготовки студентів бакалаврату у США – *нормативно-директивний документ концептуального характеру на рівні освітньої політики закладу вищої освіти, у якому визначено результати навчання й особистісного розвитку студентів, структуровано обсяг знань, цінностей, видів діяльності, формування яких передбачене навчальними площинами гуманітарної, природничої, суспільно-соціальної галузей знання, кожну з яких представлено низкою курсів відповідного змісту, та в якому систематизовано основні методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу, моніторингу й оцінювання результатів навчання й особистісного розвитку студентів.*

Визначення принципів побудови змісту курикулумів загальної підготовки у вищій школі США здійснено за допомогою контент-аналізу, який, на думку авторського колективу австрійських соціолінгвістів на чолі з Тічером, «слугує для формулювання висновків шляхом систематизації та об’єктивної ідентифікації специфічних характеристик повідомлень» (Тичер, Мейер, Водак, & Ветер, 2009, с. 93).

Звертаючись до зазначеного методу дослідження, ми також врахували визначення російського дослідника Кузнецова, який вважає, що «контент-аналіз (content analysis – у перекладі з англ. означає «аналіз змісту») – один із міждисциплінарних методів пізнання. Як метод наукового аналізу, він застосовується в гуманітарних науках з метою поглибленого розуміння змісту тексту, соціокультурної позиції автора, його ціннісних орієнтацій, ідейної спрямованості як комунікатора (виробника тексту, повідомлення), так і учасника комунікації. На практиці контент-аналіз може бути застосований для вивчення великого обсягу будь-яких текстів» (Кузнецов, 2007, с. 40).

Контент-аналіз є особливою методичною процедурою аналізу всіх видів текстів (вербальних, візуальних та інших), аналізу ядра комунікації, того, що існує між комунікатором і аудиторією, між автором послання і тим, кому це послання адресоване. На відміну від опитувальних методів контент-аналіз дає підстави робити висновки про соціокультурні феномени, безпосередньо вивчати великий текстовий масив, водночас виділяючи в ньому імпліцитні інформаційні аспекти.

Шляхом контент-аналізу курикулумів загальної підготовки в шістнадцяти закладах вищої освіти США, зокрема Вірджинському політехнічному університеті й університеті штату Вірджинія (Virginia Polytechnic Institute and State University (http://www.vt.edu/)), Каліфорнійському політехнічному університеті (California Polytechnic State University, Cal Poly Pomona (http://www.cpp.edu/)), Іллінойському університеті (University of Illinois (http://illinois.edu/)), Університеті штату Пенсильванія (Pennsylvania State University (http://www.psu.edu/)), Університеті штату Невада (University of Nevada, Las Vegas (https://www.unlv.edu/)), Техаському університеті в Остіні (University of Texas at Austin (https://www.utexas.edu/)), Гарвардському університеті (Harvard University (http://www.harvard.edu/)), Єльському університеті (Yale University (https://www.yale.edu/)), Прінстонському університеті (Princeton University (www.princeton.edu/)), Пенсильванському університеті (University of

Pennsylvania (http://www.upenn.edu/)), Університеті Фурмана (Furman University (http://www.furman.edu/)), Американському університеті (American University (http://american.edu/)), Південно-західному університеті (Southwestern University (http://www.southwestern.edu/)), Університету Брауна (Brown University (http://www.brown.edu/)), Коледжі Барнарда – філії Колумбійського університету (Barnard College (https://barnard.edu/)), Коледжі Сент Джона (St. John's College (http://sjc.edu/)), які було відібрано за такими критеріями: 1) *географічне розташування* – територіальне охоплення центральної, східної, західної, північної та південної частин США; 2) *галузі знань* – технічна і гуманітарна, а також багатогалузева спрямованість закладу вищої освіти; 3) *джерело фінансування* – приналежність до приватного і державного секторів фінансування; виокремлюємо характерні для всіх зазначених інституцій **три основні принципи** до змістового наповнення їхніх курикулумів досліджуваного компонента вищої освіти:

1) системності (передбачає виявлення складників загальної підготовки та необхідність наукового визначення завдань цієї системи, що забезпечують її цілісність і спрямованість на формування гуманітарної культури студентів);

2) результативності (ґрунтується на визначенні конкретних результатів навчання й особистісного розвитку студентів у системі загального компонента бакалаврської підготовки);

3) плюралізму (орієнтований на врахування у змісті загальної підготовки постійних соціокультурних змін у різних сферах знання).

Принцип системності ґрунтується на виділенні в системних об'єктах структурних компонентів і визначенні їхніх цілей (рис. 3.1). З позицій цього підходу загальна підготовка студентів у вищій школі США «є системою, курикулум якої охоплює три основні галузі знань: *гуманітарну* (література, мова, філософія, образотворче мистецтво та історія), *природничу*, до якої входить також математика, та *суспільно-соціальну*» (Editors of Encyclopædia Britannica Concise, 1997).

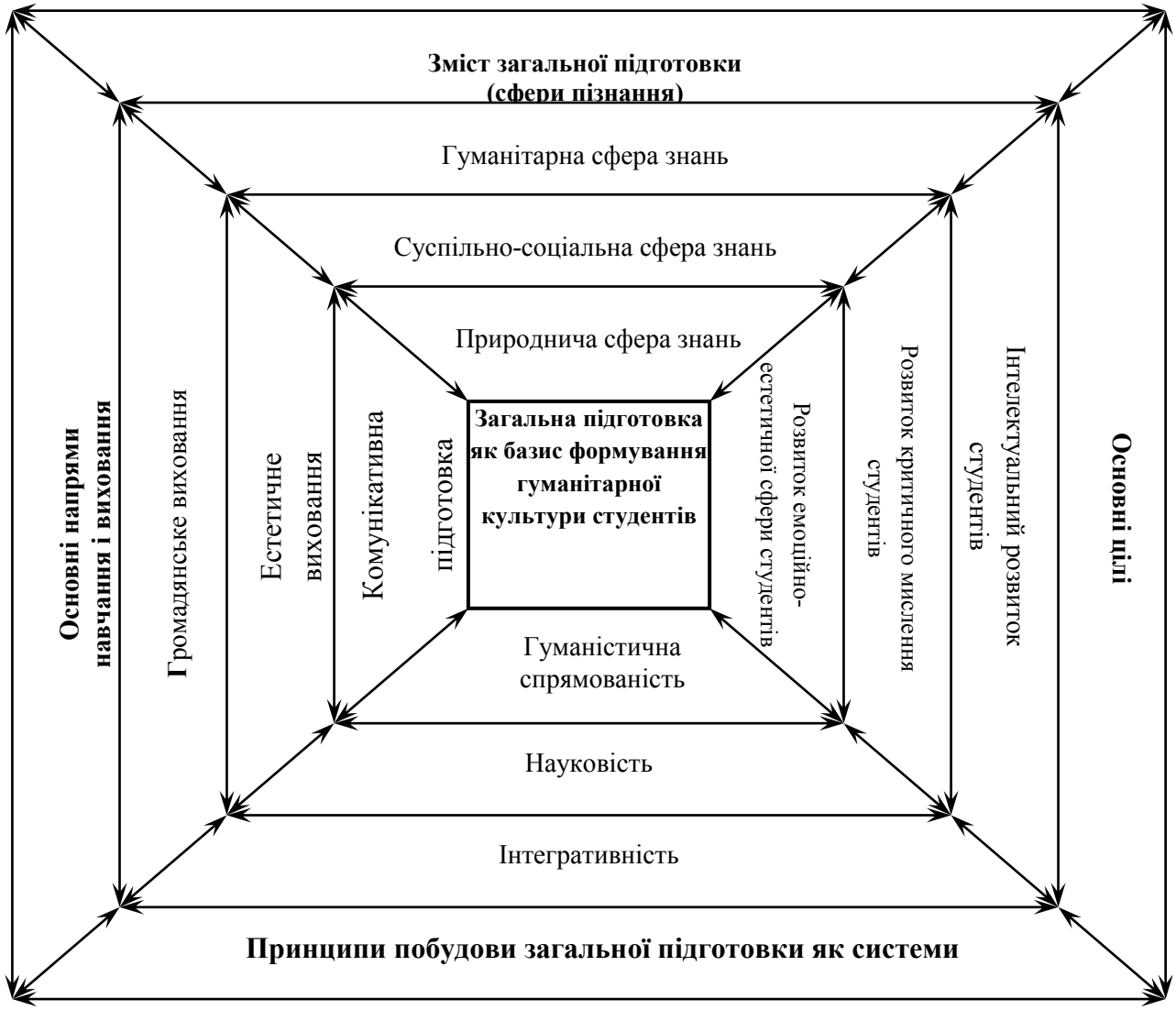


Рис 3.1. Схема загальної підготовки як базису формування гуманітарної культури студентів у США

Подібним чином теоретик означеного компонента вищої освіти США, професор Центрального університету штату Коннектикуту Мулкагі (Mulcahy, 2012), деталізуючи три означені вище складники загальної підготовки американських студентів бакалаврату, виокремлює в ній «сім форм пізнання світу, вибудованих людством у процесі історичного розвитку цивілізації, а саме: 1) математику; 2) природничі науки; 3) досвід міжособистісного спілкування, який, наприклад, відображено в історії (гуманітарні та суспільно-соціальні науки); 4) морально-етичні судження; 5) естетичний досвід; 6) релігію; 7) філософію» (p. 5).

Те, що перше місце в переліку Мулкагі займає математика, на наш погляд, є цілком закономірним. Адже ця сфера знань виникла як складова частина філософії й була основою пайдейї у стародавніх греків. Професор математики Вісконського університету в Мадісоні Елленберг (Ellenberg, 2015) зазначає, що «математика – це наука про те, як уникати помилок у різних сферах життя, а математичні форми і методи виковувалися протягом багатьох століть наполегливої праці та запеклих дискусій» (p. 16). Залишаючись і сьогодні дієвим засобом пізнання світу, математика пропонує загальні і досить чіткі логічні моделі для вивчення навколишньої дійсності (Stigler, & Baranes, 1988), а «інтеграли в математиці відіграють таку саму роль, що й силові тренування та фізична підготовка у футболі» (Ellenberg, 2015, p. 15). В освітньому процесі математика – засіб активного інтелектуального розвитку студентів, формує у них культуру аналітичного мислення: математичні міркування дають можливість правильно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, що повинні вміти робити всі люди (Stigler, & Baranes, 1988).

Означене комплексне поєднання сфер знань у системі досліджуваного компонента бакалаврської підготовки, на переконання Томас (Thomas, 2002), «сприяє усвідомленню студентами свого місця у світі з чіткою історичною і соціокультурною локалізацією. …Адже випускник-бакалавр має бути цілісною особистістю з розвиненим почуттям відповідальності перед суспільством» (p. 30).

Окреслене бачення досить щільно корелює з поглядами Беккера (Becker, 2003), віце-президента з навчальної роботи Коледжу Барда, згідно з якими загальна підготовка у вищій школі США створює підґрунтя для розвитку у студентів бажання і здатності вчитися, критично мислити і вміло висловлювати свої думки, а також сприяє вихованню студентів як активних громадян демократичного суспільства. Вона вирізняється гнучким курикулумом, який поєднує широту дисциплінарного охоплення навчальних

площин з глибиною вивчення того чи іншого курсу в межах кожної площини (Becker, 2003, p. 17).

Ці думки знайшли своє втілення у розробленому американськими експертами освітньої галузі сьогодення переліку навчальних площин (areas) у системі загальної підготовки для обов'язкового вивчення студентами у закладах вищої освіти США, який охоплює такі сфери:

1) комунікативну підготовку (письмове й усне мовлення);

2) літературу і мистецтво;

3) іноземну мову (рівень володіння – середній);

4) історію США або історію становлення американського уряду;

5) суспільні науки;

6) математику;

7) природничі науки (American Council of Trustees and Alumni, 2014, p. 6).

Надання назв і змістове наповнення цих площин навчальними курсами є прерогативою кожного окремого закладу вищої освіти США. Як зазначалося раніше, перелік курсів загального складника, їхній обсяг, а також частка щодо навчальних курсів за спеціалізацією визначаються на рівні університету чи коледжу.

Отже, курикулум загальної підготовки студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США традиційно відповідає таким вимогам:

1) навчальні площини обіймають гуманітарну, природничу та суспільно-соціальну галузі знань, математику і мистецтво;

2) встановлена кількість навчальних курсів у визначених площинах є обов'язковою для вивчення всіма студентами протягом перших двох років навчання;

3) кількість курсів для вивчення студентами в процесі загальної підготовки має становити приблизно одну третину від загальної кількості всіх навчальних курсів бакалаврату (American Council of Trustees and Alumni, 2014, p. 5).

Для прикладу, розглянемо розподіл на навчальні площини в курикулумах загальної підготовки студентів Іллінойського та Гарвардського університетів.

Згідно з вимогами курикулуму загальної підготовки в Іллінойському університеті студенти мають засвоїти 12–13 курсів на вибір з таких восьми академічних площин:

1. «Галузева комунікація» (один курс на вибір для вивчення) охоплює інтегровану комунікативну підготовку студентів, основна мета якої полягає у розвитку здатності студентів обирати ефективні комунікативні стратегії в різних сферах життєдіяльності, що реалізуються за допомогою конкретних мовних вчинків. Водночас ця підготовка спрямована на розвиток критичного мислення студентів, а також мовленнєвого етикету. У межах зазначеної навчальної площини студентам бакалаврату пропонуються на вибір такі курси для вивчення: «Комунікація та лідерство», «Принципи комунікації у сфері науки і техніки», «Державна політика і комунікація» та ін.

2. «Усна і письмова комунікація» (один курс на вибір) охоплює теорію і практику мовленнєвої комунікації та представлена такими навчальними курсами: «Логічне вираження думок у письмовій і усній формах», «Принципи академічного письма» та ін.

3. «Культура незахідного світу / етнічних народів США» (один курс на вибір) передбачає вибір студентами навчальних курсів з переліку: «Азійська культура на теренах США», «Расове і культурне різноманіття світу», «Економічні системи Африки», «Афроамериканська культура у США», «Культура американських індіанців в Іллінойсі», «Іудейська культура у США», «Культурна самобутність етнічних народів США» та ін.

4. «Культура західної цивілізації / порівняння культур світу» (один курс на вибір) представлена навчальними курсами: «Стародавній світ і розвиток міст», «Досягнення Римської імперії», «Міфи, історія, художня література, традиція», «Глобальна свідомість і література», «Культура

Ренесансу», «Європейська культура», «Американська література», «Глобальна етика», «Українська культура» та ін.

5. «Науково-природнича галузь знань і технології» (один на вибір природничий курс та один – із фізичних наук), яка містить такі курси: «Рослини і суспільство», «Тварини і суспільство», «Мікроби і суспільство», «Біологія людини», «Біологія навколишнього середовища», «Біологія репродукції», «Спадковість і суспільство», «Фізика і суспільство», «Хімія і суспільство» та ін.

6. «Гуманітарні науки і мистецтво» (два курси на вибір). Навчання в цій площині сприяє розумінню того, що означає бути людиною – це труднощі і прагнення, досягнення та невдачі людського існування; шляхи розв'язання основних проблем, які стоять перед людьми протягом їхнього життя – індивідуальність, мужність, любов, істина, справедливість, мораль; а також розуміння традицій та форм культурного вираження у різних народів. Для вибору студентам представлено низку курсів, серед яких: «Історія розвитку цивілізації», «Західна цивілізація», «Незахідна цивілізація», «Іноземна мова», «Література етнічних народів Америки», «Фундаментальні релігійні тексти», «Історія західного мистецтва», «Історія незахідного мистецтва» та ін.

7. «Логіка і статистична аргументація» (один або два курси на вибір). Завданнями цієї навчальної площини передбачено розвиток у студентів умінь:

- інтерпретувати різноманітні математичні моделі (формули, графіки, таблиці, схеми тощо);
- використовувати арифметичні, алгебраїчні, геометричні та статистичні методи у процесі розв'язання задач та оцінки альтернативних результатів дослідження;
- розпізнавати умовні позначення та статистичну інформацію.

Курси означеної навчальної площини підібрані таким чином, щоб якомога краще відповідати вимогам математики в системі загальної підготовки та сприяти розвитку у студентів здатності до математично-

логічного пошуку, необхідного для вирішення тих чи інших проблем. Студентам пропонують для вивчення курси: «Кількісна грамотність», «Дискретна математика», «Аналітичні судження і математика», «Повсякдення і математика» та ін.

8. «Соціально-поведінкова площина» (три курси). Навчальні курси цієї площини надають студентам уявлення про загальні закони та принципи розвитку суспільства. Студенти вчаться аналізувати події минулого, пов’язуючи їх із соціокультурним контекстом сьогодення та аналізуючи, як ті чи інші дії окремої людини або певної спільноти впливають на майбутнє. Це сприяє розвитку аналітичного і критичного мислення студентів, формуванню в них почуття відповідальності за подальший розвиток людства. Навчальні курси цієї сфери базуються на таких дисциплінах, як антропологія, економіка, історія, соціальна географія, політологія, психологія, соціологія: «Основи антропології», «Культурна антропологія», «Еволюція людського суспільства», «Основи економіки», «Історія західної цивілізації», «Історія Африки», «Історія Азії та Тихоокеанського регіону», «Федеральний уряд США», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Зрілість і старіння», «Соціальні проблеми», «Шлюб та сім’я» та ін. (Illinois Board of Higher Education, 1998).

Вочевидь, зазначені навчальні площини в курикулумі загальної підготовки в Іллінойському університеті охоплюють усі сфери пізнання світу, вибудовані людством у процесі історичного розвитку цивілізації, серед яких природничі дисципліни, досвід міжособистісного спілкування, морально-етичні судження, естетичний досвід тощо.

Згідно з курикулумом загальної підготовки в Гарварді протягом дворічного терміну навчання на бакалавраті студенти мають опанувати вісім курсів з таких навчальних площин (по одному курсу з кожної площини):

1. «Естетичне пізнання світу». Навчальна площина зосереджена на розвитку у студентів естетичного досвіду та вміння інтерпретувати форми культурного вираження шляхом вивчення літературних та релігійних текстів,

образотворчого мистецтва, скульптури, архітектури, музики, кіномистецтва, хореографії, декоративного мистецтва тощо. Студенти вчаться критично взаємодіяти з навколишнім світом та зі світом мистецтва шляхом аналізу різноманітних форм їхнього вираження. Студентам пропонується вибір із тридцяти п'яти навчальних курсів, серед яких: «Поезія без кордонів», «Американська поезія», «Культура як детермінанта суспільного розвитку», «Витоки модернізму», «Основи риторики», «Шедеври середньовічної літератури», «Сучасна єврейська література» та ін.

2. «Культура та релігія». Мета навчальних курсів цієї площини полягає у формуванні у студентів здатності до конструктивного вираження думок та оцінки ідей щодо соціокультурного розвитку суспільства. Водночас студенти вивчають, як різні культури й релігії впливають на ідентифікацію особистості і суспільства в цілому. У переліку навчальних курсів: «Великі мислителі й історія Заходу», «Біблія й історія людства», «Іслам і мусульманство в сучасному світі», «Буддизм крізь віки», «Культура і мистецтво індусів», «Філософія релігії: святі, єретики, атеїсти» та ін.

3. «Емпірична та математична аргументація». У процесі вивчення навчальних курсів студенти зосереджуються на таких засобах обґрунтування шляхів вирішення проблем, як статистика, теорія ймовірності, математика, логіка та теорія прийняття рішень: «Взаємозв'язок мови, логіки і спілкування», «Можливості й пріоритети в житті людини», «Технології здорового способу життя», «Концептуальні технології розвитку сучасного суспільства» та ін.

4. «Морально-етична аргументація». Курси цього спрямування мають на меті навчити студентів глобально мислити у сфері морально-етичних і політичних проблем та існуючих традицій, обмірковувати й обстоювати власні морально-етичні переконання. Студенти опановують систему цінностей сучасного суспільства, вивчають та аналізують різні концепції і теорії щодо морально-етичних уявлень у суспільстві в ході вивчення курсів: «Права людини: філософський аспект», «Людина, свобода, буття»,

«Класична етика Китаю і політична теорія», «Справедливий світ», «Сенс життя», «Гроші, ринки, мораль», «Рівність і свобода» та ін.

5. «Наука про живі системи». Навчальні курси цієї площини охоплюють теорію і практику природничих наук. Студенти вивчають питання, які стосуються життя в цілому – його походження, способів пристосування до змін у навколишньому середовищі та впливу людини на це середовище. Вони також вчаться оперувати загальнонауковими поняттями шляхом аналізу явищ і процесів навколишнього світу та оцінки альтернативних методів його емпіричного дослідження. Навчальні курси: «Молекулярне життя», «Вчення Дарвіна», «Еволюція людини та її здоров'я», «Вплив людини на екологію моря», «Розвиток людини та регенеративна біологія», «Життя: від кварків до свідомості», «Нейробіологія поведінки» та ін. За нагоди заняття проводяться у лабораторії, на ділянках та інших придатних для практично-дослідницької діяльності місцях.

6. «Наука про фізичний всесвіт». Ця навчальна площина ознайомлює студентів з відкриттями, винаходами та концепціями фізичних наук, що є причинами або наслідками певних явищ матеріального світу – від дослідження космосу, розповсюдження ядерної зброї, зміни клімату до конфіденційності в епоху цифрових комунікацій. Серед навчальних курсів такі: «Стихійні явища», «Як побудувати придатну для життя планету», «Революційні думки Ейнштейна», «Енергія: перспективи на майбутнє», «Квантова фізика» та ін.

7. «Світові спільноти». Курси цієї площини надають студентам уявлення про цінності, звичаї та традиції народів світу, допомагають зрозуміти, як співіснують різні культури, моделі поведінки та способи організації суспільства. Студенти досліджують питання, що стосуються особливостей функціонування країн світу, аналізуючи потік та обмін валютою, товарами, людськими ресурсами, інформацією або ідеями між різними спільнотами в процесі вивчення курсів: «Китай», «Британська імперія», «Куба: 1956–1971 рр.», «Європа після Другої світової війни»,

«Біосоціальні перспективи розвитку сучасного світу», «Сучасна Африка», «Світові війни в глобальному контексті» та ін.

8. «США і світ». Ця площина сфокусована на соціальному, політичному, правовому, культурному й економічному аспектах життєдіяльності американського соціуму та моделях поведінки американців у сучасному світі та в історичній ретроспективі. Усі курси означеної сфери сприяють формуванню активної громадянської позиції студентів на основі критичної оцінки історичних змін розвитку американської нації у порівнянні з іншими країнами світу: «Політика сфери охорони здоров'я в США», «Роздуми про Конституцію США», «Теорія і практика уряду Республіканців», «Роль Гарвардського університету в світовій історії», «Релігія в мультикультурній Америці», «Історія американської демократії» та ін. (*Harvard Program in General Education,* 2017).

З наведених прикладів навчальних площин (інші приклади див. Додатки А, Б) у курикулумах загального складника бакалаврської підготовки студентів Іллінойського та Гарвардського університетів можемо стверджувати, що системний підхід об'єднує знання із різних навчальних площин у єдине смислове ціле, сприяючи певною мірою розвитку у студентів здатності до осмислення будь-якого предмета вивчення з погляду єдності людини і світу. Таким чином реалізується поєднання онтологічного (місце особистості у світі), гносеологічного (пізнання навколишнього світу, оволодіння методами і навичками пізнання), аксіологічного і праксеологічного (внутрішня і зовнішня активність особистості) аспектів навчально-пізнавальної діяльності студентів, що становить підґрунтя для успішної подальшої освіти, мотивує до навчання протягом усього життя та загалом забезпечує формування гуманітарної культури студентів (Федоренко, 2015е).

Слушною з цього приводу вважаємо думку президента Асоціації американських коледжів і університетів Шнайдер (Schneider, 2004), яка акцентує увагу на комплексній цілісності загального складника

американської вищої освіти в XXI столітті. Дослідниця зазначає, що ця цілісність за своєю природою є досить різноплановою й унікальною: вона шукає різні перспективи, поєднує виховні стилі, черпає мудрість у різних культурах та використовує широкий спектр навчальних стратегій, впливаючи на формування цілісної особистості кожного без винятку студента. Шнайдер (Schneider, 2004) стверджує, що інтелектуальне прагматичне середовище, яке формується завдяки цій різноплановості, є життєво необхідним, оскільки воно заздалегідь готує студентів до майбутніх змін.

Поділяючи таке бачення Шнайдер, американські освітяни (Keeling, 2004; 2006) переконані, що «в трансформаційних умовах освітньої парадигми основним завданням загальної підготовки у вищій школі є формування особистості в мультивимірному контексті, включаючи, але не обмежуючись її когнітивним, емоційно-естетичним, морально-етичним і духовним розвитком» (Keeling, 2004, p. 9). «Саме така освіта спроможна одночасно, формуючи культурно грамотну людину, розвивати у неї критичне і креативне мислення та комунікативні навички» (House, Emmer, & Lawrence, 1991, p. 72).

Підтвердженням цього слугує цільове призначення загального компонента бакалаврської підготовки студентів у вищій школі США. Так, після вивчення загальноосвітніх курсів студенти мають стати:

1) здатними ефективно управляти своїм життям, що передбачає формування навичок ефективного спілкування в усній, письмовій формах та шляхом використання візуальних образів; вивчення, принаймні, однієї іноземної мови; розвиток умінь кількісного і якісного аналізу розв’язання проблем, а також інтерпретації й оцінювання інформації з різноманітних джерел; формування вміння трансформувати інформацію в знання, а знання – в судження і дії;

2) обізнаними щодо способів вираження людини у світі та продуктів різних культур; взаємозв’язку крос-культурних співтовариств та різних культур у глобальному вимірі; особливостей функціонування фізичного,

соціального та технічного світів; історії та цінностей американської демократії;

3) відповідальними, що передбачає інтелектуальну чесність й усвідомлене розуміння значущості власної особистісної сутності, а також шанобливе ставлення до індивідуальних характеристик інших людей, їхньої історії та культури (Association of American Colleges and Universities, 2002, p. 33).

Цілі загальної підготовки, як зазначає американський філософ, професор права та етики Чиказького університету Нуссбаум (Nussbaum, 1998), еволюціонували з метою задоволення потреб сучасного суспільства. Сьогодні, на думку дослідниці, цей складник вищої освіти забезпечує «розвиток цілісної особистості задля її успішного функціонування в соціумі та загалом в усіх сферах життя» (Nussbaum, 1998, p. 9).

Трактуючи цілі загальної підготовки студентів, звернімося до колективного доробку членів Асоціації американських коледжів і університетів (Association of American Colleges and Universities, 2002), у якому стверджується, що цей компонент вищої освіти США сприяє:

– інтелектуальному розвитку студентів та заохоченню їх до навчання протягом життя;

– формуванню у студентів відповідальності за власний морально-етичний стан і морально-етичну атмосферу суспільства, а також за суспільну справедливість;

– активній участі студентів у громадській діяльності;

– вправному використанню набутого соціокультурного й емоційно-чуттєвого досвіду;

– осмисленню результатів своєї діяльності в усіх сферах життя, включаючи морально-етичні рзультати (або наслідки) прийнятих рішень і дій;

– розвитку духовності та глибокому розумінню своєї індивідуальності;

– формуванню соціально відповідальних громадян;

– вихованню поваги до інших людей, їхньої історії і культури;

– самореалізації кожного студента.

Викладене дає нам підстави зробити висновок, що система загальної підготовки в американських університетах і коледжах, які стали об'єктом нашого дослідження, в цілому подібна. Вона охоплює природничу, суспільно-соціальну, гуманітарну сфери знань, математику та мистецтво, детермінуючи спрямованість освітнього процесу на формування у студентів цілісної усвідомленої картини світу та відповідно глобального менталітету, вироблення ефективних способів взаємодії з іншими людьми, що загалом забезпечує розвиток гуманітарної культури. Сукупність знань із різних сфер на основі взаємозв'язку людини із культурно-історичними процесами соціуму становить дійсність, яку вивчають американські студенти засобом певних курсів навчальних площин. Ця кількість є варіативною (від п'яти до дев'яти площин) і визначається кожним навчальним закладом самостійно.

Принцип результативності. Загальновідомо, що ефективно організований освітній процес починається з постановки цілей, яким, у свою чергу, підпорядковуються зміст, форми і методи навчання та виховання. У сучасній вищій школі США цілі у навчальних площинах виражено у конкретних результатах навчання й особистісного розвитку студентів (outcomes of learning and development), сфокусовано на їхніх очікуваних досягненнях. Орієнтованість курикулумів загальної підготовки на зазначені в них результати мобілізує сутнісні сили студентів, спрямовує їхню мисленнєву діяльність, забезпечуючи формування тих чи інших особистісних якостей. «За умови чіткого визначення результатів навчання, студенти будуть працювати з більшою мотивацією та віддачею» (Gaston, 2015, p. 5). Водночас, на переконання професорів Техаського університету A&M Фройда і Сімпсон (Froyd, & Simpson, 2008), студентам у США на основі повної характеристики результатів навчання надається більше можливостей щодо вибору змісту, темпу та способу набуття знань, а також соціокультурного й емоційно-чуттєвого досвіду.

Результати навчання й особистісного розвитку *є поведінково-діяльнісними критеріями навчальних досягнень студентів, які піддаються кількісному виміру й оцінці та свідчать про набуття студентами знань, умінь, ставлень, цінностей та особистісних характеристик під час освітнього процесу* (Allen, & Noel, 2002).

Визначення результатів навчання й особистісного розвитку студентів у вищій школі США ґрунтується на концепції таксономії цілей навчання і виховання (*таксономія* – від грец. *τασσεῖν* – «класифікація» і *νόμος* – «закон», – наука про принципи і способи класифікації й номенклатури складноорганізованих ієрархічних систем дійсності на основі аналізу притаманних їм ознак (Cain, 2011), розроблення якої розпочалося в 50-х рр. XX століття і продовжується дотепер.

Біля витоків означеної концепції стояла група американських педагогів і психологів на чолі з професором Чиказького університету Блумом. Концепція таксономії освітніх цілей, пізніше названа «таксономією Блума», передбачає розподіл їх на три основні групи – *когнітивну, емоційно-ціннісну і психомоторну* – відповідно до типу досвіду, набутого студентами у процесі навчання і виховання.

Використання чіткої, упорядкованої системи освітніх цілей, на думку основоположників цієї концепції, є важливим для добору змісту і побудови навчально-виховного процесу. Це пояснюється тим, що: по-перше, знання викладачем і студентами конкретних цілей надає можливість визначити орієнтири їхньої спільної взаємодії; по-друге, чітке формулювання цілей, виражених у результатах навчально-пізнавальної діяльності, піддається значно об’єктивнішій оцінці (Bloom, 1984).

Слід зауважити, що Блум і його колеги ґрунтовно дослідили перші дві з трьох зазначених вище груп освітніх цілей – *когнітивну* і *емоційно-ціннісну*. Результати їхніх наукових доробків було опубліковано відповідно в двох частинах у 1956 р.

Перша частина колективної праці американських дослідників таксономії освітніх цілей присвячена детальному опису шести ієрархічних рівнів ***когнітивної сфери***, що відображають не лише процес оволодіння інформацією, а й мисленнєву діяльність, за допомогою якої здійснюється трансформація освітньої інформації в систему індивідуальних когнітивних структур: 1) знання; 2) розуміння; 3) застосування; 4) аналіз; 5) синтез; 6) оцінювання (Bloom, 1984).

У 1995 р. під керівництвом американських психологів-когнітивістів Кразвола й Андерсона (Anderson, & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) таксономія Блума набула уточнення. Зокрема, ці дослідники розширили категорію *«знання»*, визначивши чотири типи знань:

1) декларативні (знання про навколишній світ, які людина здатна викласти за допомогою вербальних засобів);

2) концептуальні (знання про зв'язки між частинами системи: знання класифікацій і категорій, принципів й узагальнень, теорій, моделей та структур);

3) процесуальні (практичні знання, що знаходиться поза межами усвідомлення та виявляється у певних діях);

4) метакогнітівні (проявляються у здатності аналізувати власні мисленнєві стратегії та управляти своєю пізнавальною діяльністю) (Anderson, & Krathwohl, 2001).

Трансформацій також зазнали ієрархічні рівні когнітивної сфери. Так, у таксономії Кразвола й Андерсона (Anderson, & Krathwohl, 2001) п'ятий рівень займає «оцінка», а останній – категорія «креативність». Дослідники пояснили це тим, що креативне мислення є більш складним видом розумової діяльності людини порівняно з критичним мисленням, яке охоплює рівень «оцінки» в зазначеній таксономії. «Можна вміти критично мислити (обґрунтовувати свою позицію; висловлювати судження тощо), не володіючи при цьому креативними здібностями. У свою чергу, креативна

діяльність здебільшого вимагає застосування навичок критичного мислення» (Anderson, & Krathwohl, 2001, p. 116).

У межах ***емоційно-ціннісної сфери*** американські учені (Krathwhol, Bloom, & Masia, 1956) виокремлюють освітні цілі, спрямовані на формування емоційного ставлення до навколишнього світу. Вони виражаються шляхом:

1) сприйняття предмета, явища або інформації;

2) реакції на предмет, явище або інформації через емоції, почуття;

3) встановлення зв'язку предмета, явища або інформації з певною системою цінностей на основі здобутих знань і набутого досвіду та його осмислення;

4) формування ціннісного ставлення;

5) «привласнення» особистістю засвоєних цінностей.

Третю групу становлять освітні цілі ***психомоторної сфери***, охоплюючи ті чи інші види моторної діяльності нервово-м'язової координації, зокрема навички письма і говоріння. У цій сфері в основному наголошується на фізичних навичках, включаючи питання координації мозкової та м'язової діяльності (Bloom, 1984).

Аналіз наукових джерел показав, що результати досліджень у цьому напрямі в контексті освіти є значно меншими, ніж здобутки в когнітивній та емоційно-ціннісній сферах. Адже Блум і його колеги детально не займалися цим питанням. Найвдалішу, на наш погляд, систему ієрархічних рівнів цієї сфери було розроблено професором Іллінойського університету Сімпсон (Simpson, 1966). Психомоторну сферу, згідно з Сімпсон, становлять:

– сприйняття на основі здатності використовувати наявні сигнали для стимулювання фізичної активності;

– настанова мозку на виконання певних дій;

– керована реакція-діяльність шляхом методу спроб і помилок;

– вироблення упевненості виконання системи тих чи інших дій;

– автоматизм дій, їхнє скоординоване виконання за мінімальних зусиль;

– ускладнення і здатність до зміни рухів у відповідь на проблемну ситуацію чи згідно з певними вимогами;

– створення іншого способу виконання системи тих чи інших дій за умови виникнення особливих потреб (Simpson, 1966).

Зазначимо, що психомоторну сферу в курикулумах загальної підготовки студентів у вищій школі США представлено в усіх навчальних площинах, здебільшого імпліцитно. Так, в Університеті штату Пенсильванія курикулум аналізованого освітнього складника охоплює навчальну площину «Розвиток комунікативних навичок та основ кількісної аргументації», яка містить курси «Контекстуальна інтеграція комунікативних стратегій у технічній сфері», «Ораторське мистецтво», «Риторика в суспільному житті», «Письмова комунікація в науково-технічній сфері», «Етика ведення дебатів та дискусії», «Програмування для інженерів», «Статистичний аналіз у суспільних науках», «Концептуальні стратегії розв'язання проблем», «Обчислювальні технології», «Основи біостатистики» та ін. (*Penn State*, 2015).

Нині численні американські освітяни (Association of American Colleges and Universities, 2009; Jones, & McEwen, 2000; Leskes,& Miller, 2006) звертаються до формалізації навчальних досягнень студентів під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США. Зокрема, педагоги Джонс і Макевен (Jones, & McEwen, 2000) пропонують авторську концептуальну модель результатів навчання й особистісного розвитку американських студентів у цій сфері, яка характеризується інтеграцією навчання і виховання в єдину цілісну систему. До цієї моделі входять такі категорії:

– *інтегративні знання,* які проявляються у здатності зв'язувати різноманітну інформацію з різних контекстів;

– *здатність до активного пізнавального пошуку та навчання протягом усього життя,* що відображає бажання до активного навчання і забезпечує внутрішню мотивацію до постійного інтелектуального розвитку;

– *критичне мислення і здатність до ефективного розв'язання проблем* шляхом аналізу, синтезу й оцінки інформації;

– *морально-етичне виховання,* яке забезпечує розвиток здатності особистості діяти згідно з морально-етичними устоями, нормами і цінностями;

– *міжкультурна грамотність,* що ґрунтується на знаннях особливостей різних культурних практик (власної та чужої), необхідних для прийняття рішень у міжкультурному контексті; соціальні навички, які сприяють ефективному функціонуванню в різних групах у соціумі; гнучкість і відкритість до нових ідей;

– *лідерство,* що ґрунтується на *індивідуально-особистісних* (усвідомлення власного «Я», узгодженість з самим собою, відповідальність), *групових* (співпраця, спільна мета, ввічлива дискусія) і *суспільно-громадянських* (громадянськість) *цінностях*;

– *добробут,* який охоплює: *суб'єктивний* (асоціюється зі щастям, задоволенням життям та його якістю), *психологічний* (наявність мети в житті та прагнення щодо її реалізації), *соціальний* (успішне функціонування в соціумі) і *фізичний* (характеризується міцним здоров'ям) *аспекти* (Jones, & McEwen, 2000).

Дещо інше бачення більш узагальнених результатів навчання із загальної підготовки студентів у США представлено в науковому доробку Лескес і Міллер (Leskes, & Miller, 2006), згідно з яким вони розподіляються на чотири основні групи:

1) інтегративні знання як ключова характеристика ***цілісної особистості***;

2) проектно-дослідницькі, що становлять основу формування ***особистості, здатної ефективно управляти власним життям***;

3) глобальна компетентність як базова характеристика ***обізнаної особистості***;

4) знання і практичні навички у сфері громадянської освіти, що слугують підґрунтям виховання ***відповідальної особистості***.

На наш погляд, особливої уваги в питанні визначення результатів навчання й особистісного розвитку студентів у галузі загального компонента вищої школи США заслуговує їхня обґрунтована розробка членами Асоціації американських коледжів та університетів (Association of American Colleges and Universities, 2009), у якій враховано всі можливості освітнього процесу щодо ефективного формування гуманітарної культури студентів та рекомендації Ради з просування стандартів у сфері вищої освіти (Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS)), експерти якої визначили шість основних категорій результатів навчання й особистісного розвитку студентів, якими мають керуватися заклади вищої освіти США в укладанні своїх курикулумів загальної та фахової підготовки:

– здобуття, інтегрування і застосування знань;

– когнітивно-мисленнєві навички;

– особистісний розвиток;

– комунікативна компетентність;

– формування гуманітарної культури;

– практична компетентність, що охоплює здатність до навчання протягом життя, уміння жити повноцінно і щасливо, а також здатність до професійного розвитку (Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2012).

Отже, згідно з напрацюваннями Асоціації американських коледжів і університетів (Association of American Colleges and Universities, 2009) на підґрунті зазначених вище категорій навчання і виховання студентів на кінець другого року в студентів мають бути сформовані:

1) знання з природничих, суспільно-соціальних, гуманітарних наук, мистецтва та математики;

2) інтегровані розумові та практичні вміння й навички, серед яких:

– комунікативні навички (у сфері писемного й усного мовлення),

– критичне і креативне мислення,

– кількісна грамотність,

– інформаційна грамотність,

– колективна взаємодія,

– здатність до інтегрування набутих знань і досвіду;

3) особиста та соціальна відповідальність, що передбачає:

– громадянську відповідальність та відповідно – дотримання певних громадянських зобов'язань,

– здатність висловлювати морально-етичні судження, яка загалом сприяє розвитку особистісного кодексу цінностей та моральних імперативів поведінки,

– міжкультурні знання та здатність до міжкультурної взаємодії,

– природну потребу в неперервному навчанні крізь усе життя, яка одночасно проявляється в постійному пізнавальному процесі (Association of American Colleges and Universities, 2009).

Керуючись рекомендаціями Ради з просування стандартів у сфері вищої освіти, Асоціації американських коледжів і університетів, а також наявною науково-педагогічною літературою стосовно визначення результатів навчання й особистісного розвитку студентів із циклу дисциплін загальної підготовки у вищій школі США, кожний заклад вищої освіти країни має право модифікувати окреслені результати, пропонуючи свої власні, розроблені відповідно до потреб студентів як членів тієї чи іншої громади.

Наприклад, педагогічний сенат Університету штату Пенсильванія (Penn State Faculty Senate & Provost, 2015), четвертого найстарішого приватного вищого навчального закладу в США, члена асоціації «Ліги плюща», переглядаючи зміст загальної підготовки в 2013 р., визначив такі результати навчання й особистісного розвитку, яких мають досягти студенти університету на кінець другого року навчання:

1) ефективна комунікація (здатність обмінюватися інформацією та ідеями в усній, письмовій та візуальній формах у такий спосіб, що сприяє

конструюванню інформативного і переконливого дискурсу, який, у свою чергу, забезпечує творче освітнє середовище, де панують довіра і поваги один до одного);

2) ключові грамотності (здатності до ідентифікації, інтерпретації, створення і обчислення даних з різноманітних джерел і в різних контекстах, що дають людям можливість досягати своїх цілей у різних сферах своєї життєдіяльності, реалізувати власний потенціал, виступаючи повноправним учасником творення власного життя та суспільства в цілому);

3) критичне й аналітичне мислення (розумові навички інтелектуально дисциплінованого процесу концептуалізації, аналізу, синтезу та/або оцінки інформації, здобутої від/або виробленої під час спостереження, досвіду, роздумів, міркувань);

4) інтегративне мислення (здатність синтезувати знання з кількох доменів, а також можливість виявляти зв’язки між здобутими знаннями і новою інформацією);

5) креативне мислення (здатність синтезувати ідеї, зображення. знання або досвід в оригінальний інноваційний спосіб на основі дивергентного мислення, звертаючись до інтелектуальних ризиків);

6) глобальна компетентність (здатності до усвідомлення й аналізу подібностей, відмінностей та взаємозалежностей між різними культурами; до соціокультурної діяльності громадянина глобалізованого світу);

7) соціальна відповідальність та морально-етичне судження (здатність оцінювати свої власні цінності в соціальному контексті тих чи інших проблем, виокремлювати морально-етичні дилеми в різних умовах та знаходити шляхи вирішення їх на основі розгляду результатів альтернативних дій (Penn State Faculty Senate & Provost, 2015).

Інші приклади переліку результатів навчання й особистісного розвитку американських студентів подано у Додатках А, Б.

Наведені формулювання результатів навчання й особистісного розвитку студентів у курикулумах закладів вищої освіти приватного і

державного секторів вищої освіти США вказують на важливість внутрішньої смисло-пошукової діяльності студентів та свідчать про те, що всі вони тією чи іншою мірою з певним ступенем власної модифікації трактувань на основі врахування сучасного соціокультурного контексту ґрунтуються на концепції таксономії освітніх цілей Блума, якою передбачено розподіл їх на три основні групи – когнітивну, емоційно-ціннісну і психомоторну – відповідно до типу досвіду, що набувають студенти у процесі загальної підготовки.

Отже, результативна модель загального складника бакалаврської підготовки в американській вищій школі характеризується гнучкими засобами опису її змісту з окресленням кінцевих досягнень навчання і виховання студентів у різних площинах їхнього особистісного розвитку.

Принцип плюралізму до змістового наповнення курикулумів загальної підготовки в США орієнтований на «набуття студентами різних форм соціокультурного досвіду за допомогою численних проявів мови та на демонстрацію різноманітності людських звершень» (Audi, 1993, p. 625).

Слушною з цього приводу є думка американського філософа, освітянина, директора магістерських і докторських програм навчання у сферах філософії та космології в Каліфорнійському інституті інтегральних досліджень у Сан-Франциско Тарнаса (Tarnas, 1993), який зазначає, що накопичені людством знання не мають бути постулатними. Лише шляхом постійної безпосередньої перевірки можна пізнати цінність будь-якого знання або припущення. Саме на основі плюралізму, за твердженням науковця, вибудовується цілісність навчання і виховання підростаючого покоління (Tarnas, 1993, p. 395-396).

Відповідно до цього курикулум загальної підготовки американської вищої освіти орієнтований на постійні соціокультурні зміни у різних сферах гуманітарного, суспільного і природничого знання: кожний вищий навчальний заклад щорічно переглядає навчальні курси у визначених ним академічних площинах, оновлюючи їх з урахуванням соціального контексту та публікуючи щорічні каталоги з переліком усіх курсів.

Принцип плюралізму також знаходить своє відображення в концепції мультикультуралізму, яка передбачає усвідомлення студентами того, що всі, представлені у США культури, володіють рівними правами у формуванні соціокультурного простору країни. Багато американських освітян (Бейкер (Baker, 1994), Бенкс (Banks, 2001), Беннет (Bennet, 1999), Нієто (Nieto, 2003) та ін.) розглядають культурне розмаїття сучасного суспільства США, насамперед, як джерело збагачення кожної особистості. При цьому освітній процес, що базується на взаємодії різних культур, є підготовкою студентської молоді до викликів соціальної, політичної та економічної дійсності сьогодення, де вони мають набувати досвід спілкування в різних культурних умовах. У такий спосіб студенти розвивають здатність оцінювати власні переконання, стаючи сприйнятливішими до культурної інтеграції і до різноманіття в суспільстві, яке, на думку Бейкера (Baker, 1994), складають етнічні та расові меншини, релігійні та вікові групи, мовні розбіжності, гендерні відмінності, економічні умови, фізичні й розумові вади тощо (p. 11).

Позитивно оцінюючи ідеї мультикультуралізму в освіті, професор соціології в коледжі освіти Університету Вашингтона Паркер (Parker, 2003) вбачає основну мету цього підходу в покращенні міжкультурних стосунків та забезпеченні засвоєння студентами необхідних знань, ставлень і вмінь задля активної участі в міжкультурній взаємодії, що в цілому сприяє демократичному розвитку суспільства (p. 3).

Тут слушно звернутися до напрацювань американського філософа, педагога XX століття Д’юї (2003), за твердженням якого демократичним суспільством є таке суспільство, що надає рівні умови для всіх своїх членів, які зможуть з легкістю пристосовуватися до спільного співіснування у різних сферах своєї життєдіяльності. Учений вважав, що демократія – це більше, ніж форма суспільного врядування: вона є первинністю співжиття, взаємним досвідом спілкування. Причетність особистості до життєдіяльності демократичного суспільства, на думку Д’юї (2003), сприяє подоланню

класових, расових і національних бар'єрів, що утримують людей від цілісного осмислення їхньої діяльності та самореалізації в цілому. Розширення культурних контактів породжує розмаїття стимулів, на які реагує людина, і саме завдяки цьому реалізує власний творчий потенціал. Демократичне суспільство спрямовує інтереси особистості в русло соціально-культурних відносин, у цілому сприяючи культурній адаптації особистості, яка, за дефініцією Д'юї (2003), є процесом самовизначення особистості в соціальних умовах життя шляхом зміни стереотипів свідомості та поведінки, норм, цінностей, спрямувань та технологій діяльності, механізмів комунікації та трансляції соціального досвіду (с. 82).

Співзвучними з цього приводу є міркування Шнайдер (Schneider, 2004). Дослідниця переконана, що в умовах культурного різноманіття американського суспільства та освітнього середовища вищої школи особливої значущості набувають педагогічні технології, спрямовані на свідомий вибір студентами культурних орієнтирів і розвиток у них умінь продуктивної міжкультурної взаємодії (Schneider, 2004).

У цьому ракурсі американські педагоги (Arnove, Altbach, & Kelly, 1992; 2002; Davenport, 2000) виокремлюють чотири ключові підходи до організації освітнього процесу:

1) порівняльно-міжнародний (comparative-international);

2) глобальний (global);

3) мультикультурний (multicultural);

4) суспільно-громадський (community-based).

Перший із зазначених підходів виник після Другої світової війни в результаті зростання інтересу до вивчення того, «…як зміни в змістово-організаційному наповненні освітнього процесу могли б сприяти боротьбі з бідністю та подоланням упереджень щодо гендерної, класової й етнічної нерівності» (Arnove, Altbach, & Kelly, 1992, p. 1). «Хоча кожна освітня система сьогодення розвивається в національних межах свого функціонування, вона неминуче піддається міжнародному впливу» (Arnove,

2002, p. 48). Прихильники цього підходу фокусують свої погляди на необхідності під час освітнього процесу порівняння ситуацій у різних країнах, а не лише в культурному контексті однієї країни.

Розмірковуючи над різницею між глобальним і мультикультурним підходами до організації освітнього процесу, професор університету Флориди Давенпорт (Davenport, 2000) зазначає, що вони переслідують майже однакові цілі, але мають відмінне змістове наповнення. Так, мультикультурний підхід ураховує в основному місцевий міжкультурний контекст, тобто особливості міжкультурної взаємодії в межах однієї країни (це культурна взаємодія між титульною нацією та національними меншинами в межах громади, міста, країни). Натомість глобальний підхід сфокусований на соціокультурних проблемах міжнародного та кроскультурного характеру (Davenport, 2000).

Теоретично обґрунтовуючи мультикультуралізм як прояв плюралістичного підходу, не можна залишити поза увагою той факт, що до теперішнього часу серед дослідників немає одностайної думки щодо зазначеного феномену. Деякі сучасні американські науковці досить критично оцінюють мультикультуралізм у сфері вищої освіти США, вказуючи на недоліки, які слід подолати в цьому напрямі. Зокрема, Ґейд (Gaede, 1994), професор соціології Коледжа Ґордона, переконаний, що сьогодні «традиційні дисципліни видозмінили себе через мультикультурність. …Замість того, щоб розглядати американську історію з погляду євро-американців, наприклад, утверджується необхідність її розуміння з позицій корінних американців» (p. 33). Водночас учений зазначає, що в останні десятиліття з’явився широкий спектр навчальних курсів, які вивчають усе, що стосується латиноамериканської культури, фемінізму, гомосексуалізму, гендеру, що культивує нові шляхи світобачення крізь призму цих ідей. Таким чином, не виправляються недоліки суспільства, а загострюються, створюючи нову картину світу та відповідно новий світогляд із нав’язуванням шляхів соціокультурного конструювання суспільства (Gaede, 1994, p. 33).

Загалом, до ризиків мультикультуралізму на рівні всієї країни Гантінґтон (Huntington, 1993), професор Гарвардського університету, директор Інституту стратегічних досліджень імені Оліна при Гарвардському університеті, відносить посилення міжгрупової і міжрасової недовіри, ускладнення процесу асиміляції; спрямованість політики уряду на збереження і підтримку певних культур, що породжує нерівне ставлення до громадян (при цьому ігнорується класове розшарування у межах груп); сприяння інституалізації культурних відмінностей та етнізації соціальних відносин, що загрожує демократичним цінностям, зокрема пріоритету прав людини. У минулому переселенці у США не мали жодних соціальних пільг і повинні були повністю покладатися на власні сили. Сьогодні ситуація змінилася: до країни їдуть люди із вкрай низьким рівнем освіти, нездатні самостійно інтегруватися в суспільство й вести економічну діяльність. Ці люди в основному з країн Африки і Близького Сходу не збираються асимілюватися і більшість з них відкрито не визнають цінностей країни прибуття.

Негативно ставиться до ідей мультикультуралізму і нинішній президент США Трамп. Він порушує питання мусульманської імміграції до США, запропонувавши закрити кордони для мусульман без американського паспорта, та занепокоєний зростанням потоку мексиканців-нелегалів, що загалом створює загрозу безпеки США.

Протилежний погляд висловлює відомий американський соціолог, професор Каліфорнійського університету в Берклі Ґлейзер (Glaser, 1972), який сучасну модель мультикультуралізму порівнює з «яскравою різнокольоровою мозаїкою», де етнічний та расовий елементи зберігають свої чіткі відмінності (p. 10).

Як бачимо, це спірне питання мультикультуралізму неоднозначно трактується у США. Адже сьогодні у практичній площині все ще спостерігається тенденція превалювання негативних аспектів мультикультуралізму в США, що відображається в міжетнічних і расових

сутичках населення в країні, незважаючи на постійні апеляції до розв'язання проблем вирівнювання життєвих можливостей расових та національних меншин заради їхньої успішної інтеграції в американське суспільство.

З іншого боку, однією з істотних позитивних характеристик мультикультуралізму є заперечення ієрархії культур, культурного поділу на центр і периферію. Тому реалізація його позитивного потенціалу потребує балансу щодо запобігання можливому негативному ефекту шляхом конструктивної діалогічної взаємодії у суспільстві в цілому та у вищій школі зокрема. Саме це є однією із задач загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США. Тому логічною видається думка, що здатність до ведення конструктивного діалогу виступає інструментом плюралізму поглядів (Lanham, 1993, p. 12). Це вимагає розвитку комунікативних навичок як атрибуту міжкультурного спілкування і взаєморозуміння.

Щодо суспільно-громадського підходу, то він передбачає включення принципів і процесу демократії в освітній процес, забезпечуючи виховання громадянина та його підготовку до життєдіяльності у демократичному суспільстві. Цей підхід спрямовує ресурси навчання і виховання на формування активної громадянської позиції студентів і водночас розвиток громади, громадянської самоорганізації і самоуправління.

Таким чином, кожний з окреслених підходів має свій власний фокус, історію та ґрунтується на певних теоретично-наукових засадах. Їхнє продумане інтегроване використання в системі загальної підготовки студентів у США спрямовано на соціокультурний розвиток особистості загалом та формування її гуманітарної культури зокрема.

3.2. Організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів вищої школи США

У сучасній педагогічній теорії і практиці донині не існує єдиної конвенціональної дефініції поняття «організаційно-педагогічні умови». Зважаючи на це, розглянемо окремо його смислові частини: «організаційні умови» та «педагогічні умови». Ключовим в обох випадках є поняття «умова», яке в американській лексикографічній літературі трактується, як: 1) фізичний стан чого-небудь; 2) (*мн.*) ситуація або середовище, де щось відбувається чи існує; середовище, у якому повинні жити або працювати люди» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 305).

Звернемо увагу на те, що крім розуміння умови як необхідної ситуації, додається вкрай важливе її тлумачення – як середовища. З огляду на чинне дослідження маємо на увазі ***освітнє середовище*** (learning environment) загального компонента вищої школи США, де «перетинаються предметний і просторовий світи, технології та культура. …Це поняття охоплює освітні ресурси і технології, засоби навчання і виховання, способи навчання і зв'язку із соціальним та глобальним контекстами буття людини. Освітнє середовище також включає соціокультурні моделі поведінки та прояв життєво важливих емоцій у процесі навчання і виховання» (Warger, & Dobbin, 2009, p. 3). Загалом, воно представлене комплексною системою умов для всебічного розвитку студентів відповідно до освітніх цілей.

Під **умовою** розуміємо *взаємопов'язану сукупність навчальних і виховних ресурсів зі створення сприятливого освітнього середовища для формування певного педагогічного феномену.*

А виходячи з поняття «організація» як: внутрішньої упорядкованості, узгодженості взаємодії більш-менш диференційованих та автономних частин цілого, обумовленої його будовою; сукупності процесів або дій, що ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого (Шинкарук, 1986, с. 463), визначаємо **організаційні умови** як *взаємопов'язану сукупність*

процесів або дій, що впливає на цілеспрямовану й упорядковану організацію освітнього середовища, у якому відбувається формування певного педагогічного феномену.

У проаналізованих нами наукових джерелах (Ипполитова, & Стерехова, 2012; Карпенко, 1998; Манько, 2001; Найн, 1995) до педагогічних умов відносять:

– певні обставини чи обстановку, які впливають (прискорюють чи гальмують) формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Карпенко, 1998, с. 97);

– сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на реалізацію поставлених завдань (Найн, 1995, с. 49);

– внутрішні (забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу) та зовнішні (сприяють формуванню процесуального складника системи) елементи (Ипполитова, & Стерехова, 2012; Манько, 2001).

Зазначимо, що лише у двох останніх із названих вище трактувань імпліцитно окреслено організаційні умови як процесуальний (зовнішній) складник освітнього середовища. Тому вважаємо, що використання поняття «організаційно-педагогічні умови» є раціонально логічним і доречнішим, оскільки воно експліцитно відбиває погляд на освітнє середовище як комплексну систему внутрішніх і зовнішніх впливів на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу.

У дослідженні **організаційно-педагогічні умови** розглядаємо як *сукупність сприятливих змістових і процесуальних ресурсів освітнього середовища, які в цілеспрямованому комплексному поєднанні забезпечують формування певного педагогічного феномену.*

З метою безпосереднього розгляду організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню гуманітарної культури американських студентів,

важливо звернутися до характеристики освітнього середовища загальної підготовки у вищій школі США, яке вирізняється:

1) мультимодальною дискурсивністю (зміст навчального матеріалу розкривається за допомогою двох і більше семіотичних систем), а також різноманітними проявами мови як найвищого досягнення символічного розуму людини (слова, математичні знаки, символи тощо) та усного і письмового мовлення (Kress, & Leeuwen, 2006, p. 177);

2) ціннісною спрямованістю, що визначається вихованням у студентів загальнолюдських цінностей (Orcutt, 2008);

3) інтегруванням знань (Reich, & Head, 2010);

4) активною взаємодією всіх учасників освітнього процесу на основі особистої співпричетності (Botkin, Elmandjra, & Malitza, 1999, p. 37-40).

Ці характеристики освітнього середовища загального складника вищої школи США відображено у визначеннях американськими освітянами організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури студентів. Зокрема, на думку педагогічного колективу Коледжу Вабаша, умовами формування гуманітарної культури студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті у США є, по-перше, етос і традиції закладу вищої освіти, що також впливає на успішну взаємодію всіх учасників освітнього процесу; по-друге, узгодженість і цілісність інтелектуального й емоційно-естетичного розвитку особистості кожного студента; по-третє, курси-семінари, спеціально розроблені для студентів першого року навчання з метою психологічної, соціальної та культурної адаптації студентів до академічного середовища вищої школи та успішної життєдіяльності загалом (Blaich, & Wise, 2011; Orcutt, 2008).

Курси-семінари першого року, як наголошує американський освітянин, член Американської асоціації коледжів і університетів Куг (Kuh, 2008), забезпечуючи «високоефективну навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на активну міжособистісну взаємодію й академічний та життєвий

успіх» (p. 9), є необхідною умовою формування гуманітарної культури студентів.

Крім згаданого, сучасні американські педагоги (Beane, 1997; Kaufman, Moss, & Osborn, 2003; Miller, 2006) визначають інтегрування знань на основі трансдисциплінарного підходу як суттєву організаційно-педагогічну умову освітнього процесу у вищій школі, вказуючи на її дієвість щодо формування гуманітарної культури студентів. Трансдисциплінарний підхід дає можливість не лише розкрити складну природу суб'єктів навчально-виховної взаємодії, демонструючи їхню здатність до самовибудовування особистісних стратегій поведінки у ході розв'язання проблем, а й показати при цьому органічність освітнього процесу шляхом застосування різноманітних методів пізнання (Kaufman, Moss, & Osborn, 2003, p. 3).

Спираючись на нормативні документи у сфері загальної підготовки американських студентів (Association of American Colleges and Universities, 2007; 2009; 2015; Commission of the Humanities, 1980), наукові доробки окремих освітян США (Barefoot, 1992; Botkin, Elmandjra, & Malitza, 1999; Blaich, & Wise, 2011; Boyer, 1987; Cornelius-White, & Harbaugh, 2009; Hyun, 2012; Jacobs, 1989; Kaufman, Moss, & Osborn, 2003; Materese, Bach, & Engleberg, 2003; Miller, 2006; Orcutt, 2008; Reich, & Head, 2010; Upcraft, Gardner, & Associates, 1989; Weimer, 2013; Zemelman, Daniels, & Hyde, 2012), а також наші безпосередні бесіди з викладачами Університету штату Невада та інтерв'ю з Прічард (Додаток К), переосмислюючи та розвиваючи їхні погляди на організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування гуманітарної культури студентів, вказуємо на чотири основні умови, ефективність яких знаходить свій прояв у комплексності та взаємодії в системі загальної підготовки у вищій школі США (Рис. 3.2):

1) утвердження студентоцентрованості освітнього процесу;

2) інтегрування знань на засадах трансдисциплінарності;

3) актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів;

4) запровадження курсів-семінарів першого року.

Схарактеризуємо детально кожну із зазначених умов.

Перша умова, *утвердження студентоцентрованості освітнього процесу,* за якої «студенти активно впливають на його зміст та організацію» (Collins, & O'Brien, 2003, p. 338), обумовлена перенесенням в процес навчання і виховання ідей гуманістичної педагогіки, поширенням практик самоосвіти протягом усього життя, а також трансформацією запитів суб'єктів освітнього процесу та зміною характеристики їхніх груп взаємодії з більш-менш однорідних (в етнічному, релігійному, расовому та інших вимірах) на гетерогенні, здебільшого мультикультурні аудиторії (Cornelius-White, & Harbaugh, 2009).

Студентоцентрованість освітнього процесу сприяє задоволенню особистісних потреб студентів, перетворюючи їх на його співтворців, думки яких заслуговують на увагу. Викладачі при цьому виступають партнерами-фасилітаторами, які покликані сприяти диференційованій системі навчання, розвиваючи мотивацію студентів до навчально-пізнавальної діяльності та рефлексію щодо використаних форм і методів педагогічного впливу (Weimer, 2013, p. 95-97).

На думку Томлінсон (Tomlinson, 2004), сутність диференційованого навчання полягає у «забезпеченні відповідності між тим, що студент вивчив, як він це вивчив, як продемонстрував досягнуті результати, і його готовністю до сприйняття певного матеріалу, його інтересами та стилем навчання» (p. 188).

За диференційованою системою навчання у вищій школі США кожен студент, засвоюючи встановлений комплекс фундаментальних знань, що є значущим у формуванні його гуманітарної культури, має право і гарантовану можливість надавати перевагу тим академічним напрямам, які найбільше відповідають його інтересам і потребам.

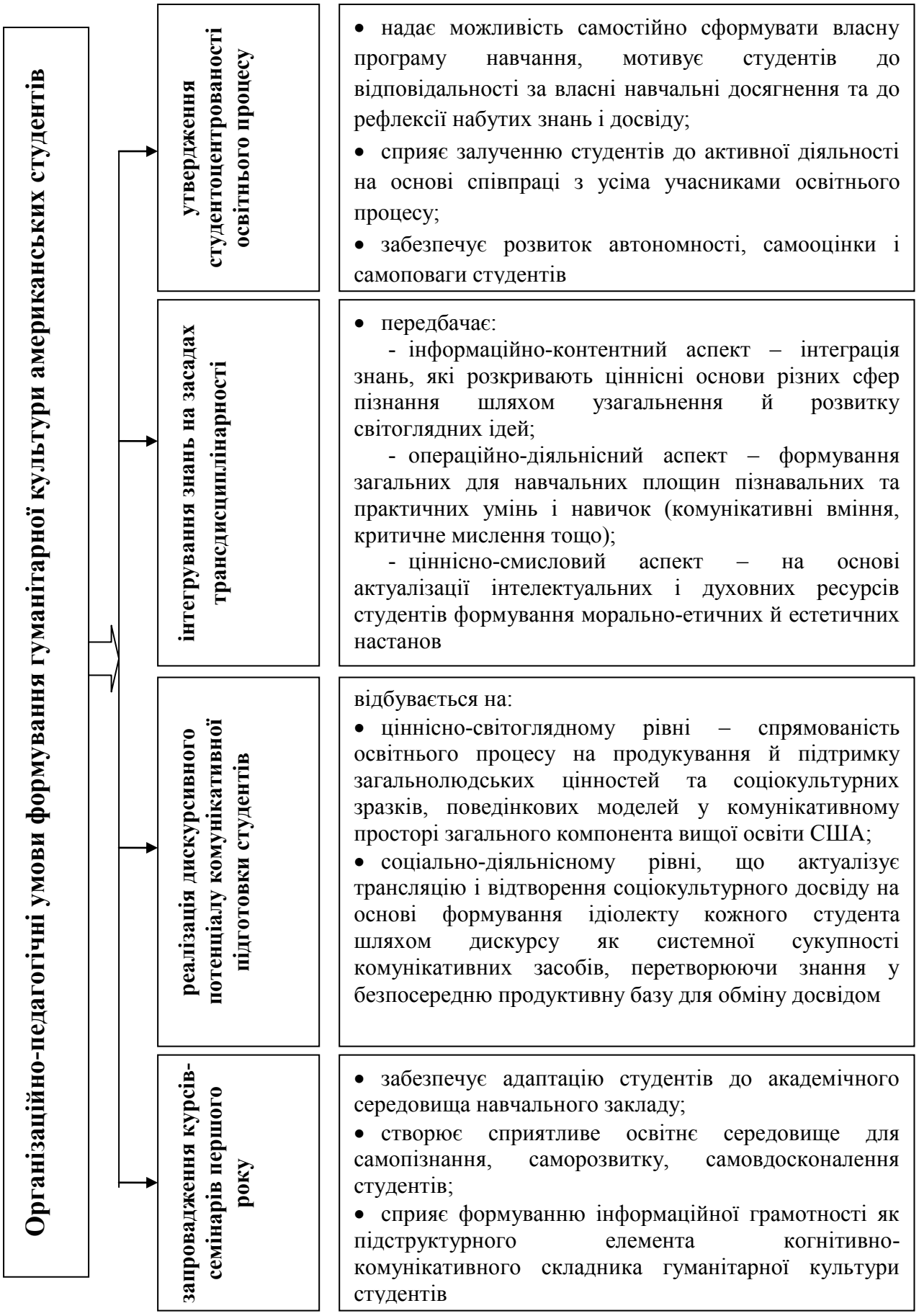


Рис. 3.2. Комплекс організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури студентів вищої школи США

Диференціація навчання в американських закладах вищої освіти базується на поширеній у вищій школі США методиці індивідуального навчання, яка характеризується: відсутністю жорстких рамок відвідування занять у часі, що дає змогу студенту вивчати матеріал зі швидкістю, яка відповідає рівню його підготовки та здібностям; складанням програми навчання самим студентом; численністю індивідуальних письмових робіт та підвищенням їхньої ролі в оцінюванні здобутих студентами знань. Можливість самостійно сформувати власну програму навчання, свобода вибору навчальних курсів стає для студентів справжньою школою демократії, що сприяє певною мірою розвитку в них відповідальності за прийняті рішення та вміння планувати своє життя (Гусєв, 2001, с. 95).

Вільний вибір навчальних курсів, який став результатом боротьби за особисту свободу у США, привів до викладання їх у змінних групах студентів, які для проходження встановленої програми загальної підготовки самостійно обирають для вивчення 12–14 курсів (залежно від кількості залікових одиниць у курсі) із загальної кількості, що в цілому сягає за 100 курсів (Кошманова, 2000).

На переконання Беккера (Becker, 2003), «у права вибору є ще один дуже важливий аспект: приймаючи серйозні рішення щодо власної освіти, молода людина вчиться робити вибір в інших життєвих ситуаціях. Окрім цього, вибір сфери професійного інтересу (спеціалізації) після того, як студенти вступили до закладу вищої освіти, на кінець другого року навчання на бакалавраті, свідчить про те, що прихильники загальної підготовки бачать у студентах особистостей, здатних до зростання, самовдосконалення й адаптивних до змін» (p. 22), а отже, особистостей зі сформованою гуманітарною культурою.

Студентоцентрованість освітнього процесу у вищій школі США враховує положення конструктивістських теорій різного типу (теорія особистісних конструктів Келлі, культурно-історична теорія Виготського, символічний інтеракціонізм Міда, теорія конструктивної узгодженості Бігґза,

соціологічна феноменологія Шюца, теорія соціального конструювання Бергера і Лукмана, теорія когнітивно орієнтованого сприйняття Брунера), щоб пояснити, як люди вчаться (Berger, & Luckmann, 1966). Основна ідея цих теорій полягає в безперервному конструюванні та зміні структур у мозку, які «утримують» знання. Ці структури називають схемами, які змінюються у процесі засвоєння нового знання, досвіду, дій та інформації. Якщо не відбувається зазначених змін, то й не буде відбуватися навчання, яке є процесом індивідуального перетворення (будь то в когнітивній, емоційній, міжособистісній або психомоторній сферах), у процесі якого люди конструюють свої знання» (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2009, p. 9-10). Таким чином студенти самостійно вибудовують свої знання під час власної навчально-пізнавальної діяльності. З огляду на це роль навчання полягає не в передачі інформації, а в організації освітнього процесу в такий спосіб, щоб залучити студентів до активної діяльності з конструювання знань.

Ми цілком поділяємо думку американської дослідниці Ваймер (Weimer, 2013), згідно з якою студентоцентрованість освіти не лише мотивує відповідальність студентів за власні навчальні досягнення, а й залучає їх до активної діяльності на основі співпраці всіх учасників освітнього процесу та рефлексії набутих знань і досвіду (p. 15). За такої умови навчально-пізнавальна діяльність впливає на особистісне становлення кожного студента та передбачає осмислення й аналіз індивідуального процесу пізнання, власних дій, а також цілеспрямоване й усвідомлене внесення необхідних змін для вдосконалення цього процесу, що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури особистості.

Ці запити повною мірою корелюють з ідеями навчальної автономності «як ключової мети студентоцентрованого освітнього процесу» (Weimer, 2013, p. 10), як здатності студентів брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів освітньої діяльності, а саме: вибір навчальних курсів задля складання індивідуальної програми навчання, а також методів та засобів засвоєння й оброблення інформації; управління власним навчальним

процесом (час, місце навчання тощо), самооцінка досягнутих результатів (Holec, 1981, p. 3) та саморегуляція діяльності на основі розвинутої внутрішньої мотивації (Deci, & Flaste, 1996; Littlewood, 1995; Van Lier, 1996). У такий спосіб студент стає активним суб'єктом освітнього процесу, регулюючи його перебіг й усвідомлюючи мету та кінцеві результати навчання й особистісного розвитку, яких він має досягти.

Як зазначають американські педагоги Бенсон і Воллер (Benson, & Voller, 1997), поняття «автономність» уживається на позначення: ситуацій самостійного навчання; комплексу вмінь і навичок, які формуються у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; відповідальності студентів за власні результати навчання; права студентів самостійно спрямовувати процес навчання та вибудовувати власну систему знань, що ґрунтується на їхніх потребах (p. 1-2).

Автономність як особистісна характеристика, на думку американських освітян Боткіна, Елманджри і Маліци (Botkin, Elmandjra, & Malitza, 1999), слугує «рушійною силою самореалізації особистості, сприяючи формуванню здатності виносити критичні оціночні судження та приймати самостійні рішення, необхідні для ефективної взаємодії в соціумі» (p. 34).

Загалом, автономність характеризується готовністю студентів керувати власним освітнім процесом у відповідності зі своїми потребами та цілями. Це передбачає здатність і бажання діяти самостійно або, за потреби, у співпраці з іншими як соціально відповідальна особистість. На цьому підґрунті також формується адекватність самооцінки особистості (Benson, & Voller, 1997, p. 135).

Звертаючись до специфіки розвитку автономності студентів у межах вибору індивідуальної програми навчання, слід зазначити, що поряд із продуктивними знахідками використання гнучкого індивідуального навчального плану у закладах вищої освіти США існує і негативний аспект: *можливість зниження рівня академічної підготовки для частини студентів, які обирають для вивчення більш прості навчальні курси*.

Однак при орієнтації на ключові освітні цілі в межах заздалегідь встановлених вимог до загальної підготовки й очікуваних результатів навчання й особистісного розвитку сама ця ідея, багатоваріантність її реалізації не без користі можуть бути осмислені для застосування у вітчизняній вищій школі. Адже самостійна організація власного процесу навчання, де функцією викладача є фасилітація і створення умов, які надають можливість студентам висловити свою суб'єктну позицію, актуалізувати сенси власного «Я», сприяють набуттю знань та розвитку вмінь, необхідних для прийняття рішень у процесі планування, оцінювання, коригування й удосконалення своєї діяльності й особистісної готовності до прийняття цих рішень. Зазначене повністю відповідає сутності й особливостям загальної підготовки загалом та природі гуманітарної культури як соціокультурному феномену й особистісній характеристиці зокрема.

Отже, спрямованість змістово-процесуального аспекту студентоцентрованої загальної підготовки на забезпечення формування гуманітарної культури студентів є яскраво вираженою, оскільки така освіта передбачає задоволення екзистенційних потреб особистості, серед яких вільний вибір шляхів розкриття своєї самобутності; самостійність й особиста відповідальність; саморозвиток, самовдосконалення і самореалізація.

Визначення **другої умови**, а саме *забезпечення інтегрування знань на засадах трансдисциплінарності,* підкріплюється все виразнішими тенденціями посилення інтересу та зростання потреби на початку XXI століття в інтегруванні знань із різних навчальних дисциплін, зокрема науково-природничих, суспільних та гуманітарних. Зазначену потребу обґрунтовуємо, по-перше, розширенням загального обсягу наукових знань, що в результаті веде до появи нових інтегрованих навчальних курсів (Jacobs, 1989, p. 7). Як слушно з цього приводу зазначає американський педагог Бойєр (Boyer, 1987), «мета загальної підготовки у вищій школі США – не лише здобуття студентами основоположних знань з науково-природничої та соціально-гуманітарної сфер, а й розвиток у них здатності вибудовувати

зв’язки між цими знаннями та формування вміння їхнього інтегративного застосування в різних життєвих ситуаціях поза межами кампусу. Стрижнем цих інтегрованих знань слугує універсальний досвід, який є загальним для всіх людей і без якого простір людських відносин звужується, а якість життя знижується» (p. 91).

По-друге, набуває все більшого поширення у практиці вищої школи положення теорії множинного інтелекту (multiple intelligences theory) американського психолога Ґарднера (Gardner, 1983; 1993), зокрема в розробленні освітянами США змісту загальної підготовки студентів. Згідно з цією теорією, людина має не єдиний, так званий «загальний інтелект», а низку інтелектуальних здібностей, які допомагають їй ефективно взаємодіяти з навколишнім світом та рівень розвитку яких обумовлюється не тільки природними задатками, а й культурою того суспільства, у якому вона живе (Gardner, 1993, p. 15). Автор переконаний, що кожна людина володіє принаймні дев’ятьма, вираженими різною мірою, типами інтелекту:

1) вербально-лінгвістичним (здатність до породження мовлення, що охоплює механізми, відповідальні за фонетичну (звуки мови), синтаксичну (граматику), семантичну (сенс) і прагматичні складники мови (використання мови в різних ситуаціях);

2) логіко-математичним (здатність до абстрактного мислення);

3) музичним (здатність до передачі й розуміння смислів, пов’язаних зі звуками, включаючи механізми, відповідальні за сприйняття висоти, ритму і тембру звуку);

4) візуально-просторовим (здатність сприймати, обробляти та відтворювати зорову і просторову інформацію);

5) тілесно-кінестетичним (здатність використовувати всі частини тіла у вирішенні завдань або створенні продуктів; здатність маніпулювати зовнішніми об’єктами);

6) міжособистісним або соціальним (здатність розпізнавати і враховувати відмінності між почуттями, поглядами і намірами інших людей);

7) внутрішньо особистісним (здатність розпізнавати власні почуття, емоції, наміри і мотиви);

8) натуралістичним інтелектом (здатність до вивчення флори і фауни, світу природи, розуміння взаємодії природи із цивілізацією, симбіотичних відносин, властивих природі, життєвих циклів природи);

9) екзистенціальним інтелектом (здатність філософствувати, вивчати історію, культуру релігії, обговорювати важливі питання буття) Gardner, 1993).

До зазначеного переліку американські вчені Бар-рон (Bar-On, 2003), Баррон (Barron, 1981), Ґоулман (Goleman, 1995), Мейєр і Саловей (Mayer, & Salovey, 1993), Мейєр, Карузо і Саловей (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999), Стернберг і Кауфман (Sternberg, & Kaufman, 2012) додають емоційний інтелект, який допомагає людині ефективно функціонувати у соціокультурному середовищі. До складу цього типу інтелекту входить комплекс ментальних та особистісних здібностей, що сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточення, а саме:

– самопізнання, що містить усвідомлення власних емоцій, самоповагу, спрямованість на самореалізацію;

– навички міжособистісного спілкування, серед яких емпатія, громадянська відповідальність, взаєморозуміння;

– адаптаційні здібності, які охоплюють уміння конструктивно розв’язувати проблеми, реально оцінювати ситуацію та адаптовуватися до нових умов;

– управління стресовими ситуаціями;

– домінування позитивного настрою (Bar-On, 2003).

Певною мірою емоційний інтелект є виявом внутрішнього світу особистості, відбиваючи її ставлення до себе як суб’єкта життєдіяльності та світу загалом.

Акцентуємо увагу на тому, що кожний з окреслених вище типів інтелекту має свою структуру, функції, мову, які в комплексному

застосуванні в умовах освітнього процесу слугують особливим потенціалом для всебічного розвитку особистості (well-rounded personality), що передбачено цілями загальної підготовки, забезпечуючи ефективне формування гуманітарної культури студентів. З огляду на це освітній процес, на думку Ґарднера (Gardner, 1983), має будуватися таким чином, щоб надати можливість студентам набувати досвіду, шляхом залучення різних типів інтелекту. Цьому значною мірою сприяє інтегрування різних навчальних площин.

Наголошуючи на важливості інтегрування знань різних сфер в освітньому процесі, директор освітніх програм та ініціатив з якісної освіти Асоціації американських коледжів і університетів Міллер (Miller, 2006) зазначає, що «його основною метою є формування здатності студентів застосовувати здобуті знання і навички у різних контекстах своєї життєдіяльності, адекватно оцінюючи власні здібності та перспективи» (p. 12).

Цієї ж позиції дотримується віце-президент Міжнародної мистецько-освітньої асоціації Стокрочі (Stokrocki, 2005), визначаючи інтегрування знань, «як процес створення взаємозв’язків та як засіб поєднання ідей з різних дисциплін, що перетворює їх у міждисциплінарне знання» (p. 6). Дослідниця акцентує увагу на тому, що сьогодні замість поняття «інтегрування знань» усе частіше вживаються поняття «міждисциплінарність», «мультидисциплінарність» та «трансдисциплінарність» (Stokrocki, 2005, p. 6).

Водночас установлено, що міждисциплінарність є базовим поняттям, яке поєднує всі означені вище (англомовне поняття «міждисциплінарності» – *interdisciplinary* (у перекладі префікс *inter* набуває значень: «між, усередині, поєднуючи») розуміють, як: осмислення, яке здійснюється поза межами певної навчальної дисципліни; поєднання змістово-методологічних компонентів декількох дисциплін; взаємодію між двома і більше дисциплінами) (Lawrence, 2004).

Аналіз американської науково-педагогічної літератури (Klein, 2001; Lawrence, 2004; 2004; Meeth, 1978; Petrie, 1992; Robbins, 2014) засвідчив, що в межах міждисциплінарності виокремлюють:

– кросдисциплінарність (*crossdisciplinary*), що передбачає розгляд проблеми в одній дисциплінарній сфері крізь призму іншої дисципліни, яка має відмінний епістемологічний базис (наприклад, історія і математика); йдеться про проблему, що перетинає межі однієї дисципліни, і перенесенні методів пізнання з однієї дисципліни в іншу;

– мультидисциплінарність (*multidisciplinary*), що сприяє розв'язанню проблеми на основі зіставлення знань із декількох і більше епістемологічно однакових дисциплін, що фокусуються на тій чи іншій проблемі (наприклад, фізику і математику, французьку і латинську мови);

– трансдисциплінарність (*transdisciplinary*), яка виходить за межі окремих дисциплін, що знаходяться в різних епістемологічних площинах, зосереджується на проблемі в такий спосіб, що забезпечує здобуття комплексних, часто нових, знань, які ведуть до формування цілісної картини світу як дієвої сукупності фундаментальних знань.

Резюмуючи колективну думку американських дослідників (Klein, 2001; Lawrence, 2004), інтегрування знань із різних навчальних дисциплін можна умовно подати як напрям руху освітнього процесу від «кросдисциплінарності» – через «мультидисциплінарність» – до «трансдисциплінарності». Вочевидь, трансдисциплінарність слугує способом синтезування ресурсів дисциплінарної та позадисциплінарної сфер, що сприяє побудові нової пізнавальної моделі, яка не зводиться до жодної із її складових частин. Результат теоретичної експлікації трансдисциплінарності ґрунтується на взаємозв'язку переоцінки уявлень щодо гносеологічної цінності знань та нових уявлень про суб'єкт пізнання. Зокрема, звернення до трансдисциплінарного підходу забезпечує ефективну співпрацю у розв'язанні складних суспільних проблем (Senge, Lichtenstein, Kaeufer, Bradbury, & Carroll, 2007).

Трансдисциплінарність, базуючись на застосуванні інтегрованих знань у розв'язанні проблем, що перетинають межі усталених академічних дисциплін, передбачає актуалізацію тих знань, необхідних для розв'язання тієї чи іншої проблеми (Федоренко, 2014е). Як слушно зазначають американські освітяни Мосс, Озборн і Кауфман (Moss, Osborn, & Kaufman, 2008), у трансдисциплінарному освітньому середовищі студенти сприймають «навколишній світ в усіх його унікальних проявах, що певною мірою сприяє продукуванню нового знання» (p. 10). Крім нового знання, на думку керівника міждисциплінарних програм навчання Університету Вейна в м. Детройті (штат Мічиґан) Клейна (Klein, 2001), «трансдисциплінарність забезпечує особистість можливостями реалізації її інтелектуального та креативного потенціалів і, як результат, це сприяє її успішній життєдіяльності» (p. 4).

З окресленим перегукується думка Біна (Beane, 1997), згідно з якою трансдисциплінарність як одна з головних умов освітнього процесу є певною мірою способом організації «загальних методів пізнання» (common learnings), що сприяє формуванню у студентів життєво важливих навичок, зокрема критичного мислення, необхідних для всіх громадян в умовах демократичного суспільства. Це забезпечується шляхом:

– інтегрування досвіду, що охоплює як накопичений людством, так і здобутий безпосередньо особистістю досвід, який допомагає їй розуміти і вирішувати проблеми в усіх сферах своєї життєдіяльності;

– соціальної інтеграції, яка базується на дослідженні шляхів розв'язання особистісних і соціальних проблем;

– інтегрування знань, що передбачає здобуття цілісного теоретично-практичного різногалузевого досвіду, який ґрунтується на трансфері знань в усі сфери життя;

– інтегрування організації освітнього процесу, яка враховує взаємоперетин тем і завдань із різних навчальних дисциплін, що, своєю чергою, має усвідомлюватися всіма суб'єктами цього процесу (Beane, 1997).

Свідченням посиленої уваги до організації освітнього процесу на основі трансдисциплінарності у вищій школі США слугують численні напрацювання в цьому напрямі американських учених (Boyer, 1987; Fogarty, & Stoehr, 1995; Hyun, 2011; 2012; Reich, & Head, 2010), з-поміж яких хотілося б виокремити науковий доробок Х'юн (Hyun, 2011; 2012), тісно пов'язаний зі сферою загальної підготовки студентів.

Дослідниця стверджує, що «сучасна освіта, а також взаємодія людей у соціумі загалом має базуватися на комплексному підході «трьох Т» – трансдисциплінарності, транскультурності та транснаціональності. «Основна суть цього підходу полягає у *повазі* людей один до одного, *наполегливості* в здобутті різногалузевих знань на основі активної взаємодії та співпраці, *відкритості* до саморозвитку та вирішення неоднозначних, спірних питань сьогодення, *прийнятті* різних поглядів і шляхів пізнання» (Hyun, 2012, p. 67).

На думку Х'юн (Hyun, 2011), нині «заклади вищої освіти мають серйозне морально-етичне зобов'язання зацікавити самих себе в безмежних трансдисциплінарних та транскультурних зв'язках з метою включення студентів у такий освітній процес, який буде продукувати нові ідеї (знання), потрібні для розв'язання складних проблем сучасного суспільства в цілому та особистісної сфери людини зокрема» (p. 2). Тому американська дослідниця наголошує на соціально затребуваному трансдисциплінарному підході до інтегрування знань у процесі загальної підготовки студентів як теоретично систематизованому соціокультурному базисі, що проявляється у можливості:

– поглиблювати знання та розвивати здібності, необхідні для успішної життєдіяльності кожної особистості відповідно до потреб сучасного суспільства;

– відкривати нові системи знань як для індивідуального, так і колективного використання;

– передавати і роз'яснювати соціокультурні базові знання та цінності;

– поглиблювати знання та розвивати навички і здібності кожного студента з метою реалізації його потенціалу;

– враховувати важливість загальної освіти в житті людини та розвивати вміння використовувати науково-природничі й соціально-гуманітарні знання у соціальній та професійній діяльності;

– вийти за межі дисциплінарних кордонів та інтегрувати можливості різних навчальних дисциплін, одночасно збагачуючи їхній зміст;

– продемонструвати, як люди шляхом колективної взаємодії здатні сприяти соціальному благу кожного;

– стати якнайкращими громадянами;

– підготувати студентів до того, щоб вони могли формувати і контролювати всі сфери своєї життєдіяльності;

– розвивати здатність розуміти й ефективно розв’язувати проблеми взаємовідносин суспільства і людини, взаємозв’язку свободи і відповідальності, значення морально-етичного і ціннісного вибору;

– робити власний конструктивний внесок у плюралістичне суспільство;

– підготувати студентів до ефективної гуманістично осмисленої взаємодії у глобалізованому соціумі сьогодення (Hyun, 2011, p. 1-19).

Зазначені можливості успішно реалізуються завдяки ефективному інтегруванню знань науково-природничої та соціально-гуманітарної сфер, що передбачає цілісне ознайомлення як з науковими, так і духовно-практичними способами освоєння світу в процесі вивчення інтегративних курсів у межах навчальних площин загальної підготовки. Так, в Університеті штату Пенсильванія такими площинами є:

1. «Площина гуманітарного знання та загальнолюдських цінностей», яка охоплює такі напрями:

1) здоровий спосіб життя та фізична активність (84 курси з теорії та практики біологічних, соціальних і поведінкових аспектів здорового способу

життя: «Звички харчування і здоров'я», «Вплив цінностей на спосіб життя і здоров'я», «Ліки, спосіб життя, здоров'я», «Безпека життєдіяльності» та ін.);

2) природничі науки (курси в цій галузі надають студентам уявлення про структуру навколишнього світу та його різноманіття);

3) мистецтво (курси, спрямовані на те, щоб навчити студентів розпізнавати комплексну роль мистецтва як засобу вираження соціокультурних цінностей суспільства разом із засвоєнням термінології, пов'язаної з різними видами мистецтва);

4) гуманітарні науки – література, історія і культура, іноземна мова, філософія – (курси, зорієнтовані на розвиток у студентів здатності до критичної оцінки сенсу життя у соціокультурному контексті на підвалинах гуманістичних цінностей);

5) галузь соціальної поведінки людей (основною метою цих курсів є надання студентам теоретичного обґрунтування взаємозв'язку факторів, що визначають організацію соціальних інститутів, динаміку індивідуальної та групової поведінки людей тощо, а також процеси і функції людського спілкування).

2. «Площина міждисциплінарного академічного письма», яка базується на інтеграції письмової комунікації різноманітної соціокультурної тематики та різних методів освоєння світу, що вербалізує когнітивний досвід студентів та розвиває в них розуміння специфіки трансдисциплінарного пізнання на основі критичного мислення та навичок ефективного спілкування, зокрема в письмовій формі («Інженерія в архітектурі», «Антропологія ґендера», «Міжнародний бізнес і розвиток сучасного суспільства», «Стратегічне бізнес-планування», «Біологія: розвиток і функціонування організмів», «Класична драма», «Етика спілкування» та ін.) (*Penn State,* 2015).

У Каліфорнійському політехнічному університеті в межах загального компонента бакалаврської підготовки студентам пропонується вивчення таких курсів, як «Природа людини: біокультурний погляд», «Розум, мозок і поведінка», «Успіх у життєдіяльності», «Навчання служінню громаді» та ін. у

навчальній площині «Розуміння життєзабезпечення і саморозвиток» (*Cal Poly Pomona,* 2016).

Зміст зазначених навчальних площин загальної підготовки студентів свідчить про інтеграцію фундаментальних знань у різних сферах вивчення людини і світу, що надає більшу можливість студентам для самопізнання, а також пізнання людських психо-фізіологічних і життєдіяльнісних особливостей. Це передбачає відхід від одновимірного ставлення до студентів як майбутніх вузькопрофільних спеціалістів, що набуває особливої значущості в нових соціально-економічних умовах, коли вузькоспеціалізовані знання обмежують поле діяльності людини, послаблюють її адаптаційні якості. Така тенденція актуалізує перспективи формування гуманітарної культури студентів на трансдисциплінарній основі, що перетворилася на пріоритетне завдання сучасної вищої школи США.

Крім змісту освітнього процесу в американських закладах вищої освіти, інтегративні процеси простежуємо і в його процесуальному складникові. Так, основними елементами організації освітнього середовища у вищій школі США, що ґрунтується на трансдисциплінарному інтегруванні знань, є створення **навчально-виховних співтовариств** (learning communities). Американські освітяни Маєрз (Університет Вандербільта) і Сімпсон (Техаський технологічний університет) (Myers, & Simpson, 1998) визначають навчально-виховне співтовариство як «культурні умови для ефективного здобуття знань, де кожен індивід є невід'ємною частиною і несе відповідальність не лише за своє особисте навчання, а й за навчання інших студентів та за створення сприятливої атмосфери для навчання й особистісного розвитку» (p. 2). Кожне таке співтовариство, як правило, охоплює 15–30 студентів, які активно взаємодіють під керівництвом двох-трьох професорів задля досягнення певних освітніх цілей як під час аудиторних занять, так і поза межами кампусу, виконуючи суспільно значущу діяльність у тому числі (Smith, MacGregor, Matthews, & Gabelnick, 2004).

Навчально-виховні співтовариства сприяють цілісності й узгодженості освітнього процесу, надають більше можливостей для активної співпраці студентів у групі, а також взаємодії між студентами і викладачами. Це загалом сприяє заміні суб'єктивного індивідуалізму студентів на культурний колективізм (Tinto, 2003, p. 1). В «Енциклопедії вищої освіти США» (Forest, & Kinser, 2002) виокремлено п'ять основних моделей навчально-виховних співтовариств:

1. *Взаємопов'язані курси* (Linked courses) – студенти вивчають два курси з однієї дисципліни (наприклад, біології або історії) й один курс практичного спрямування, як правило, у межах комунікативної навчальної площини (усна або письмова комунікація).

2. *Навчальні кластери* (Learning clusters) – студенти вивчають три і більше взаємопов'язаних курсів, які об'єднані дослідженням загальної міждисциплінарної теми.

3. *Групи першокурсників за інтересами* (Freshman interest groups) – подібні до навчальних кластерів з тією відмінністю, що вони залучають студентів першого року навчання відповідно до їхніх навчально-пізнавальних інтересів.

4. *Федеративні навчально-виховні співтовариства* (Federated learning communities) – побудовані за принципом навчальних кластерів, але з додатковим курсом-семінаром, який викладається на основі методу дискусії та сприяє встановленню трансдисциплінарних зав'язків у межах навчального матеріалу трьох і більше з'єднаних курсів.

5. *Скоординоване навчання* (Coordinated studies) – ця модель стирає кордони між окремими курсами: академічна спільнота студентів і викладачів взаємодіє як єдиний, гігантський механізм, який працює повний робочий день протягом цілого семестру або навчального року (Forest, & Kinser, 2002, p. 386).

Наприклад, у Південно-західному університеті діяльність навчально-виховних співтовариств у процесі загальної підготовки студентів протягом

першого семестру спрямована на набуття «пайдейя досвіду» (Paideia experience) на основі вивчення трьох курсів з кінцевим обговоренням теми групового дослідження на занятті семінарського типу – «Пайдейя семінар» (*Southwestern paideia,* 2016). Пайдейя визначається студентами цього університету як “Pie-DAY-uh” – «пиріжечок кожного дня». Іншими словами, студенти вказують на те, що їм доводиться працювати над розробленням певної теми щодня, при цьому ця діяльність є корисною та приносить свою винагороду.

Філософія набуття «пайдейя досвіду» ґрунтується на переконанні педагогів Південно-західного університету, що освіта має бути зосереджена на розгляді основних питань або проблем, які мають важливе значення для людського життя і можуть бути інтерпретовані як міждисциплінарні або трансдисциплінарні: так як життя людини характеризується взаємопов’язаністю і взаємозалежністю, так і освіта має бути інтегрованою та міждисциплінарною.

Темами для групового дослідження на 2015–2016 н. р. були: «Америка: Північ поруч з Півднем», «Ідентичність», «Антропоцентрин», «Всесвітнє здоров’я», «Середземноморське спілкування: змішування чи культурний обмін», «Сприятливі умови для життєвого простору людини». Наприклад, під час розроблення студентами теми «Всесвітнє здоров’я» їм було запропоновано взяти до розгляду питання:

– Що ви розумієте під поняттям «здоров’я»?

– Які чинники (культура, вік і стать) впливають на наші уявлення про здоров’я?

– Які основні фактори, що призводять до нерівності у сфері в межах однієї країни та між країнами?

– Яка політика і практика на різних рівнях (урядових, інституційних, комунальних організацій тощо), індивідуальному в тому числі, формують нинішній стан охорони здоров’я в США? Що ми можемо зробити, щоб поліпшити цей стан?

Досліджуючи тему «Антропоцентрин», студенти повинні були звернути увагу на такі питання:

– Як учені, політики та активісти визначають антропоцен?

– Як і чому люди змінюють різні системи Землі (кліматичну, економічну системи тощо)?

– Які зміни в системах Землі негативно впливають на життя людей та інших живих істот?

– Як люди реагують на ці зміни?

– Що означає бути людиною в поняттях сучасної теорії про антропоцетрин? (*Southwestern paideia,* 2016).

Така інтегративна модель загальної підготовки студентів першого року навчання в Південно-західному університеті ефективно реалізує виховні функції навчання, що виявляються в активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу, формуванні способів відповідної поведінки і діяльності в суспільстві, морально-етичних цінностей тощо, та спрямована на розвиток у студентів критичного мислення, здатності об’єднувати в єдине ціле декілька поглядів на основі трансдисциплінарного пізнання, що забезпечує формування в них цілісного уявлення про навколишній світ загалом та місце людини в ньому зокрема.

У Коледжі Вагнера (Wagner College) практична міждисциплінарна частина чотирьохрічного навчання на бакалавраті охоплює дев’ять курсів, вивчення яких розподілене між трьома навчально-виховними співтовариствами. До першого навчально-виховного співтовариства входять студенти першого року навчання (24 особи), які відвідують *три навчальні курси*: об’єднані спільною темою *два курси* з різних площин (тема змінюється щорічно за пропозицією викладачів, які спільно готують інтегрований робочий навчальний план (syllabus) для своїх двох курсів, що передбачає активне спільне навчання в аудиторії, суспільно корисне навчання, виїзні заходи тощо) та *один курс* критичного письма (Reflective Tutorial), у межах якого теорія поєднується з практикою. Наприклад, тема «Розум, технології і

людина» передбачає вивчення курсів «Етика в медицині» та «Анатомія і фізіологія»; у процесі дослідження теми «Стосунки любові-ненависті між людьми, мікробами і ліками» студенти відвідують такі курси, як «Загальна хімія» і «Мікробіологія»; тема «Правовий шлях» вимагає вивчення «Історії цивільного права» і курсу «Бізнес і суспільство»). Студенти другого навчально-виховного товариства (другий і третій рік навчання) виконують комплексний письмовий дослідницький проект на основі трансдисциплінарного підходу, який вони презентують по закінченню вивчення двох навчальних курсів (або одного міждисциплінарного курсу, який викладають два професори з різних сфер знань). Третє навчально-виховне співтовариство формують студенти четвертого року навчання, які виконують дипломний проект на кафедрі профільної дисципліни: відвідують аналітичні практикуми, беруть участь у дискусіях з науковими керівниками та проходять виробничі практики (*Wagner College,* 2016).

Побудова освітнього процесу на основі діяльності навчально-виховних співтовариств, інтегруючи суспільно корисне навчання з традиційними курсами забезпечує студентів реальною можливістю поєднання теорії з практикою, надає їм шанс принести користь місцевій спільноті та вчить студентів висловлювати власні критичні судження, а не просто засвоювати інформацію, формує в них якості, необхідні активному і готовому до співпраці громадянину.

Як підсумок, констатуємо, що вивчення проблеми інтегрування знань на бакалавраті у вищій школі США свідчить про її реалізацію в трьох основних аспектах, які забезпечують цілісність процесу формування гуманітарної культури студентів під час загальної підготовки:

– інформаційно-контентному – інтегрування знань науково-природничої, суспільно-соціальної та гуманітарної сфер;

– операційно-діяльнісному – формування загальних для різних сфер життєдіяльності пізнавальних та практичних умінь і навичок (комунікативні вміння, критичне мислення)

– ціннісно-смисловому – розкриття ціннісної основи процесу пізнання у гуманітарній, суспільній, природничо-науковій сферах шляхом узагальнення й розвитку світоглядних ідей; реалізація індивідуальних інтелектуальних і духовних ресурсів студентів.

Третя умова, *актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів* у системі загального складника вищої школи США, ґрунтується на розумінні комунікації як: найважливішого каналу передачі інформації та відповідно знань; «процесу, у якому засобом символів формується й удосконалюється ідентичність людини, її соціальні зв'язки та відносини, її загальний світ значущих об'єктів і подій, її почуття і думки, її способи вираження цих соціально залежних реальностей» (Craig, 2001, p. 125). Останнє в сучасних умовах частіше за все визначають поняттям «дискурс», що виступає синтезом комунікативної, когнітивної і соціальної діяльності людини, тобто є взаємодією між комунікантами (Рікер, 2002; Fairclough, 2000; Mills, 1997; Raelin, 2007).

За твердженням професора факультуту комунікацій Університету Айова Пітерса (Peters, 2000), саме комунікація як обов'язковий елемент загальної підготовки у вищій школі США забезпечує всеохоплювальне бачення культури і суспільства, виступаючи при цьому ефективним чинником його консолідації (p. 24).

Аналіз директивних освітніх документів США (Commission of the Humanities, 1980; Council of Writing Program Administrators (CWPA), the National Council of Teachers of English (NCTE), & the National Writing Project (NWP), 2011; Materese, Bach, & Engleberg, 2003; National Center for Education Statistics, 2007; Robbins, 2014) і наукових праць американських дослідників (Cronon, 1998; Engleberg, & Wynn, 2015; McKenzie, 2000; Strauss, 2004) засвідчив, що сьогодні загальний складник бакалаврської підготовки у вищій школі США вирізняється однією з найрозвиненіших традицій комунікативної підготовки студентів, яка, на переконання професора

філософії Чиказького університету Стросса (Strauss, 2004), спрямована на формування гуманітарної культури студентів засобом слова (p. 3).

Комунікативна підготовка американських студентів на бакалавраті передбачає оволодіння мистецтвом написання і проголошення не лише публічних промов, а й текстів та есе різної соціокультурної тематики. Одночасно студенти вивчають класичні політичні й юридичні промови, що тісно пов'язане з високою демократичною культурою американського суспільства, та читають й обговорюють класичні твори з різних сфер знань (Миропольська, & Федоренко, 2016). У такий спосіб загальний компонент вищої освіти у США спрямований на формування гуманітарної культури студентів засобами «соціокультурного тексту» (у широкому онтологічному контексті – природа, людина, техніка, мистецтво) і «мови» не в лінгвістичному, а в трансдисциплінарному філософсько-педагогічному вимірі: наукові, художні, політичні та інші тексти як об'єкти-еталони пізнання та ціннісно-нормативні зразки імпортуються в освітній процес, під час якого здійснюється цілеспрямоване інтегрування особистості в широкий соціокультурний контекст шляхом комунікативних міжособистісних зв'язків та комунікативної діяльності.

Шляхом контент-аналізу курикулумів згаданих раніше в роботі (див. с. 176-177) закладів вищої освіти США встановлено, що в усіх них на бакалавраті запроваджено вивчення курсів у межах однієї або декількох навчальних площин, орієнтованих на комунікативну підготовку. Курси цих площин спрямовано на формування в студентів навичок ефективного міжособистісного та міжкультурного спілкування, технік самовираження їхньої авторської ідентичності в усному і письмовому мовленні, що слугує певним показником здатності і готовності студентів до навчально-дослідної діяльності й індикатором їхньої академічної успішності.

Зауважимо, що при цьому в кожному закладі вищої освіти діють свої вимоги щодо змістового наповнення комунікативної підготовки студентів (обов'язковим елементом усіх досліджених курикулумів є письмова

комунікація, а усна комунікація як окрема площина навчання представлена у дев'ятьох з шістнадцяти – Іллінойському університеті, Університеті штату Пенсильванія, Каліфорнійському політехнічному університеті, Вірджинському політехнічному університеті, Техаському університеті в Остіні, Південно-західному університеті, Університеті Фурмана, Університеті штату Невада, Коледжі Сент Джона), кількості курсів для вивчення студентами в межах комунікативно зорієнтованих навчальних площин та рівня очікуваних навчальних досягнень студентів.

Згідно з вимогами курикулуму загальної підготовки в Іллінойському університеті студенти мають засвоїти по одному курсу на вибір з двох навчальних площин, які охоплюють теорію і практику комунікації (усної та письмової) та спрямовані на розвиток у студентів критичного мислення, а також мовленнєвого етикету в різних сферах життєдіяльності. Першу з названих навчальних площин, «Усна та письмова комунікація», представлено навчальними курсами: «Логічне вираження думок у письмовій та усній формах», «Принципи академічного письма», «Принципи оформлення результатів дослідження у письмовій формі» та ін. У площині «Галузева комунікація» студентам пропонуються на вибір такі курси для вивчення: «Комунікація в сільському господарстві», «Комунікація і лідерство», «Принципи комунікації у сфері науки і техніки», «Державна політика і комунікація», «Вступ до художньої прози», «Письмова комунікація й екологія», «Основи написання газетної або журнальної статті» та ін. (*University of Illinois*, 2014).

Курикулумом загальної підготовки студентів у Вірджинському політехнічному університеті передбачено інтегративну комунікативну підготовку на основі вивчення курсів у межах навчальної площини «Письмо і дискурс», яка охоплює: усну комунікацію; письмову комунікацію та комунікацію за допомогою технологій (Virginia Tech, 2015). Ця комунікативна підготовка сприяє інтелектуальному розвитку та соціальній адаптації студентів, формуванню у них лідерських якостей та вміння

співпрацювати в команді. До результатів навчання студентів у цьому університеті в процесі інтегративної комунікативної підготовки відносять формування здатності до:

– вмілого використання слів як основних інструментів логічного вираження думки у різних жанрах письмової комунікації;

– ефективного застосування методів аргументації, які є ключовими для навчально-пізнавальної діяльності студентів університету;

– аналітичного планування етапів комунікації та критичної оцінки текстів, ідей тощо в усній і письмовій формах (Virginia Tech, 2015).

У Каліфорнійському політехнічному університеті запроваджено навчальну площину «Комунікація і критичне мислення», у межах якої студенти обирають один курс для вивчення у кожному з трьох напрямів: усна комунікація («Публічний виступ», «Логіка викладу думок та аргументація»); письмова комунікація («Англійська для першокурсників: есе і мультикультурне багатомовне середовище 1», «Англійська для першокурсників: есе і мультикультурне багатомовне середовище 2»); критичне мислення (*Cal Poly*, 2016).

Викладене стало природним поштовхом до розгляду комунікативної підготовки студентів з позицій дискурсу, який «охоплює всю сферу комунікації» (Mills, 1997, p. 5) як процес та результат взаємодії учасників навчання і виховання, а також як діяльнісна єдність соціокультурних смислів загальної освіти у вищій школі США, що усвідомлюються й інтерпретуються індивідуалізованою комунікативною діяльністю студентів.

Поняття «дискурс» походить із класичної риторики – латинською мовою означає «мовлення в дії». Однак сучасна філософська та лінгвістична рефлексія дискурсу відзначає поліаспектність його вживання у різних сферах гуманітарного знання (філософія, логіка, теорія комунікації, соціологія тощо), що не обмежується звичайним мовленням:

1) дискурс як інституціонально заданий тип спілкування у соціокультурному контексті;

2) дискурс як замкнута цілісна комунікативна дія (ситуація, подія) з визначальними соціокультурними й морально-етичними чинниками, у яку занурюються комуніканти і яка може бути усною або письмовою, мати вербальні та невербальні складники (наприклад, повсякденні розмови з другом, читання преси, семінарське заняття тощо) (Ван Дейк, 1989);

3) засіб поширення знань задля удосконалення дієвості світу шляхом рефлексивної комунікативної діяльності та набуття життєвого досвіду (Raelin, 2007, p. 73-74);

4) соціокультурний феномен, що виступає інтегральним складником людського досвіду, «набуття якого охоплює в комплексі різні види діяльності, суб'єкти та їхні соціальні відносини, засоби, об'єкти, форми суспільної свідомості, цінності» (Fairclough, 2000, p. 167).

Щодо людського досвіду, то американська дослідниця Ґрін (Greene, 1973) наголосила, що «людина існує в межах континууму досвіду як життєво важливої матриці, у якій усе взаємопов'язане – особистість і суспільство, розум і матерія, думки і явища світу… Усе в навколишньому світі взаємодіє певним чином, утворюючи досвід людини» (p. 127).

Французький філософ, професор Страсбурзького і Чиказького університетів Рікер (2002) уважає дискурс місцем перетину таких проблем, як самопізнання і пізнання інших людей у процесі комунікативної діяльності та зв'язок зі світом, імплікований у референційну спрямованість цієї діяльності. Спілкуватися, за твердженням ученого, означає постійно відкривати для себе світ (Рікер, 2002, с. 36-36). При цьому успішність самопізнання, на думку американської дослідниці Корець (Koretz, 1996), залежить від «…ясного і чесного визнання значущості інших людей у житті індивіда» (p. 33).

Подібним чином американський лінгвіст і філософ Ґрайс (Grice, 1975) переконаний, що комунікативна діяльність ґрунтується на загальному принципі співпраці: у будь-якій ситуації мовленнєвої взаємодії «всі комуніканти підсвідомо розуміють, що вони здійснюють свій внесок у

спілкування таким чином, як цього вимагає та чи інша комунікативна ситуація відповідно до мети чи сфери комунікації» (p. 45). Дослідник виокремлює основні принципи, так звані максими, ефективної комунікативної взаємодії:

1) максиму якості (людина має говорити лише те, що знає);

2) максиму кількості (висловлювання має бути настільки інформативним, наскільки цього потребує комунікативна мета та ситуація);

3) максиму релевантності (не відхилятися від теми);

4) максиму поведінки (людина має бути послідовною і логічною у своїх висловлюваннях) (Grice, 1975, p. 46-47).

Методологічне значення дискурсу як способу взаєморозуміння і взаємодії у сфері загальної підготовки студентів у США полягає в гуманізації освітнього процесу, передбачаючи не просто спілкування, а трансляцію смислів між суб'єктами цього спілкування та взаємне прийняття заданих смислів, що забезпечує цих суб'єктів набуттям певного соціокультурного досвіду та сприяє виробленню індивідуальних комунікативних рішень (Readings, 1996, p. 245). Іншими словами, дискурс, забезпечуючи успішну взаємодію учасників освітнього процесу, слугує підґрунтям формування комунікативної компетентності й *ідіолекту* (idiolect) кожного студента, що є сформованим на основі багатоаспектного засвоєння мови комплексом індивідуальних лінгвориторичних умінь, детермінованих соціокультурними та психофізичними чинниками, та проявляється в індивідуальній комунікативній діяльності, як в усній, так і письмовій формах (Fedorenko, 2016b).

Важлива роль у формуванні ідіолекту кожного студента відводиться письму, яке, як зазначалося вище, є обов'язковим елементом загальної підготовки на бакалавраті в американських університетах і коледжах. Воно визначається двома основними дидактичними підходами:

– процесуальним, який, передусім, базується на процесі написання та визнанні письма креативним процесом, що включає вироблення різних

стратегій щодо вирішення риторичних питань; під час написання певного твору студенти формулюють та розвивають власні думки;

– жанровим, спрямованим на опанування жанрових особливостей та провідних типологічних характеристик їхньої реалізації в різножанрових творах (Hyland, 2002).

У такий спосіб курси з письма знайомлять студентів із загальними закономірностями академічного письма, готуючи їх до вивчення різних дисциплін, а саме – до продукування письмових текстів у різноманітних академічних контекстах, у різних стилях і жанрах, що забезпечує обізнаність студентів у широкому спектрі загальноприйнятих норм письма, необхідних не лише для успішного подальшого навчання, а й для життя в цілому. Цільове призначення письмової комунікації в системі загальної підготовки студентів у США полягає у:

– формуванні у студентів навичок критичного мислення і логічної аргументації, а також усвідомлення того, що письмо є формою мислення, за допомогою якої різні ідеї набувають логічного вираження;

– розвитку навичок роботи з інформацією з різних джерел (пошук, інтерпретація, аналіз) і здатності синтезувати виокремлені факти, ідеї із власними думками та набутим досвідом;

– оволодінні різними формами та техніками письмової комунікації (*Building a Foundation,* 2013).

Вважаємо за доцільне докладніше зупинитися на такій поширеній сьогодні у практичній діяльності вищої школи США формі письмової комунікації, як **нарратив**.

Написання студентами оповідей (або розповідей) (від лат. *«narrave»* – розповідати; споріднене лат. слову *«gnarus»* – «знати») – наративів, актуалізує їхній особистий досвід шляхом критичного аналізу подій, вчинків (своїх та інших людей). Нарратив, на переконання Брунера (Bruner, 1991), характеризується рефлексивністю та культуротворенням, «імітуючи життя» (p. 11). Він є «комплексом лінгвістичних і психологічних структур,

які передаються культурно-історично й обмежуються рівнем майстерності кожного індивіда у використанні його соціально-комунікативних здібностей» (Bruner, 1996, p. 30). Як стверджує Брунер (Bruner, 1996), студентів потрібно навчати правил нарративного конструювання (p. 143).

Типовими складниками наративу є:

1) резюме – короткий виклад того, про що йтиметься;

2) зазначення часу, місця і ситуації подій, що описуються, з дотриманням послідовності, а також поведінкової характеристики дієвих осіб;

3) критична оцінка ситуацій, дій і вчинків;

4) висновок рефлексивного характеру (Labov, & Waletzky, 1966).

Наратив є оповіддю (розповіддю) про взаємодію з людьми, що постійно здійснюють морально-етичний вибір, та з навколишнім світом загалом. Нарративні оповіді передбачають не просто виклад студентами своїх думок про ту чи іншу подію, вчинок тощо, а містять передачу їхнього ставлення до того, що вони описують. При цьому рефлексія стає невід'ємним атрибутом наративу як соціокультурного засобу, що забезпечує студентів саморозумінням та доповнює комунікативну систему виховання шляхом актуалізації культурологічних, ціннісних, світоглядних смислів їхньої життєдіяльності.

Задля осмислення подій або вчинків, метод наративу спонукає студентів здебільшого звертатися до традиційних форм (міфів, казок, легенд тощо), притаманних їхній культурі, за допомогою яких вони зможуть взаємопов'язати події або вчинки з їхніми причинами (Polkinghorne, 1988). За твердженням Ґерґена (Gergen, 1998), наратив містить певний ціннісно забарвлений кінцевий результат – висновок на основі причинно-наслідкових зв'язків.

Нарративні схеми оповідей (або розповідей) студентів можуть моделювати: історії, у яких опинилися персонажі в тих чи інших життєвих ситуаціях, їхні цінності та норми поведінки (позитивні чи негативні);

можливі наслідки, що очікують персонажів у момент реалізації намірів і планів; умови та шанси подолання труднощів і реалізації намірів (Trzebinski, 2002, p. 23). «Нарратор, що знаходиться «тут і тепер», береться за завдання описати дії героя «там і тоді», який, до того ж, є носієм його самості. …Він має провести героя з минулого в теперішній час у такий спосіб, щоб герой і нарратор у певний момент з'єдналися і стали однією людиною зі спільною свідомістю. Для того, щоб привести героя в точку, де він стає нарратором, потрібне особистісне зростання або, в крайньому випадку, трансформації» (Bruner, 1991, p. 69).

Подібним чином Прінс (Prince, 1982), американський вчений, літературознавець, розглядає «нарратив як один зі способів організації переживання часу суб'єктом, оскільки розповідь (про реальні чи вигадані події) завжди контролюється поняттям часу, і всі події в ній вибудовуються в суворій часовій послідовності» (p. 185). З цього приводу американський психолог Розенвальд (Rosenwald, 1992) зазначає: «сам по собі життєвий досвід значно більший і двозначний аніж нарративні оповіді про нього. …Це пояснюється не лише тим, що вплив минулого присутній у теперішньому бутті, а й тим, що минуле розглядається зовсім в іншому ракурсі з кожною новою подією життя» (p. 275).

Нарративні оповіді (розповіді) студентів є, з одного боку, механізмом їхньої самоідентифікації, самоосмислення та систематизації життєвого досвіду: «кожна людина розповідає про те, що з нею відбувалося, показуючи таким чином, ким вона є» (Рікер, 2002, с. 112). У такий спосіб нарратив на основі формування вмінь реалізовувати діалог із внутрішнім «я», власною уявою забезпечує прояв особистісної цілісності, автономності та творчої сутності, що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів.

З іншого боку, нарративні оповіді (розповіді) надають студентам ресурси для самопрезентації, виступаючи при цьому компонентом соціальної взаємодії, що об'єднує студентів з культурою в цілому та з іншими людьми в

ції культурі зокрема (Брунер, 2005; Kamler, 1999; Williams, 2004; Williams, & Zenger, 2007).

Зауважимо, що нарратив якнайкраще ілюструє проникнення ідей гуманістичної психології в освітній процес американської вищої школи. Викладачів насамперед цікавить те, як студенти сприймають, розуміють і пояснюють реальні події свого життя, зосереджуючись на власному життєвому досвіді. Це забезпечує «нарративне пізнання світу» (Bruner, 1986, p. 13) на основі уяви, виявляючи самобутність кожного студента, та сприяє розвитку почуття власної гідності. Нарратив є і способом мислення, і структурою організації знань, і формою, що вибудовує людський досвід. Наративні оповіді або розповіді стають надбанням кожного студента і пов'язують його зі світом не тільки шляхом пояснення, а й шляхом спонукання до дій, що «обумовлені» цим поясненням. Нараттив, який прочитали іншим, є способом стати зрозумілим для інших і водночас способом установлення комунікативних відносин з ними (Брунер, 2005). Він виступає певною мірою засобом взаємодії між студентами, сприяючи глибшому розумінню один одного. Будучи втіленням культури, нарратив допомагає студентам особливим чином зрозуміти сьогодення, минуле і майбутнє свого життя.

Цікавим у цьому напрямі постає досвід викладача навчальних курсів соціологічного спрямування Університету Вермонта Сакс (Sax, 2008), яка у своїй педагогічній діяльності використовує нарративу на основі інтерактивної діяльності зі студентами через веб-сайт. Суть її методики полягає в тому, що спочатку в аудиторії студенти проводять інтерв'ю один з одним за визначеною соціокультурною тематикою, яка, зазвичай, охоплює питання морально-етичних вчинків людей, взаємин з людьми, світосприйняття і самосприйняття. Інтерв'ю також можна взяти в інших людей та представити їх у відеоформаті на занятті з колективного обговорення тієї чи іншої теми. Іноді викладач пропонує переглянути інтерв'ю, записані іншими людьми (Sax, 2008, p. 198).

Після дискусії в аудиторії Сакс на веб-сайті формулює тему для подальшого обговорення, що буде відбуватися в письмовій формі. Тому свої роздуми студенти мають представити у вигляді листів, у написанні яких вони керуються такими рекомендаціями викладача:

– Пишіть «від серця», щиро і просто. Пам’ятайте, що кожен лист є унікальним.

– Проявляйте емпатію до людини, якій адресуєте лист, апелюючи до її внутрішнього світу. Якщо ви пишете лист після бесіди з тією чи іншою людиною, то в листі намагайтеся відтворювати контекст сказаного нею.

– Вживайте в листі питання, на які ви не знаєте відповіді, що є проявом поважної цікавості та спрямовано на рефлексію людини про власне життя (наприклад, «Чи правильно я зрозуміла, що ...?», «Могли б ви розповісти історію, яка б це проілюструвала?» тощо).

– Максимально детально опишіть, які образи виникають перед вашим внутрішнім поглядом під час і в результаті засвідчення досвіду людини. Напишіть, які теми і події у вашому житті перегукуються з тим, чому ви стали свідком; про що це змушує вас замислитися; як це на вас впливає; що ви, можливо, тепер будете робити по-іншому?

– Намагайтеся не хвалити людину – не потрібно виносити судження про її життя, наскільки б позитивним воно вам не здавалося.

– Пам’ятайте, що розповіді розгортаються в часі і просторі. Формулюйте запитання, орієнтовані на минуле, сьогодення і, можливо, на майбутню перспективу в різних сферах життя: у тому, що стосується вчинків, почуттів, взаємин з людьми, самосприйняття тощо (Sax, 2008, p. 198).

На наступному етапі Сакс бере листи, написані студентами в одній із груп, усуває деталі, що ідентифікують авторів, і видає ці листи для «редагування» студентам іншої групи, завдання яких – зберегти «дух» того чи іншого листа, але при цьому «відшліфувати» формулювання висловлювань і питань у такий спосіб, щоб уникнути нав’язування своєї думки. Після цього «автори» листів мають можливість оцінити результати

«редакторської роботи» на основі порівняння оригінальних листів з їхніми відредагованими варіантами. Це розвиває комунікативні навички, критичне мислення та міжособистісну взаємодію, сприяючи в цілому формуванню гуманітарної культури студентів.

Під час перебування в Університеті штату Невада (Лас Вегас) ми мали нагоду поспілкуватися щодо особливостей письмової комунікації в системі загальної підготовки студентів у цьому закладі вищої освіти із заступником директора відділу загальної освіти з питань письма, керівником комітету з упровадження письма до курикулуму бакалаврської підготовки (Writing Across the Curriculum) Яблонські. У процесі бесіди ми з'ясували, що письмо є невід'ємним складником майже всіх курсів протягом чотирирічного терміну навчання на бакалавраті в Університеті штату Невада. Систематизовані знання і вміння академічного письма є тим загальним для всіх студентів фундаментом, на якому вони вибудовують свої особисті знання, накопичують власний досвід у межах вивчення того чи іншого курсу, регулярно представляючи свої письмові роздуми на обговорення в аудиторії. Виконання письмових завдань змушують студентів систематично породжувати зв'язні тексти з досліджуваних тем, привчають їх до розумової дисципліни, допомагають засвоїти мову певної навчальної площини. Вкладаючи сили у виконання письмових завдань, студенти глибше занурюються у предмет і починають жвавіше брати участь в обговореннях в аудиторії.

Викладачі цього університету у своїй практичній діяльності регулярно (наприкінці майже кожного заняття, по завершенню вивчення теми тощо) вдаються до написання есе, що дає змогу оцінити вміння студентів самостійно працювати з різними джерелами інформації, глибше вивчаючи матеріал, що має бути засвоєний, письмово аргументувати та доводити свою позицію на основі причино-наслідкових зв'язків. Головна мета есе полягає у викладі студентами самостійного бачення проблеми, теми на підставі опрацьованої літератури відповідно до обраної студентами комунікативної

стратегії, стилю тощо. Есе пишеться в довільній формі протягом 5–20-ти хвилин. При цьому оцінюється прояв індивідуальності й аргументованість.

В Університеті штату Невада запроваджено курс «Написання творів» (Composition) для студентів першого року навчання, який спрямовано на розвиток у студентів здатності генерувати власні думки і вибудовувати ефективну аргументацію під час написання творів різних видів (описів, роздумів тощо). Дж. Яблонський зазначив, що в останні десятиліття цей навчальний курс став обов'язковим у системі загальної підготовки студентів у багатьох американських університетах і коледжах.

Окрім письма, іншим важливим складником комунікативної підготовки студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США, що має значущий виховний потенціал, є риторика. На переконання відомого американського педагога і дослідника освіти Ґатто (Gatto, 1997), великі мислителі-гуманісти епохи Відродження (Петрарко, Еразм, Макіавеллі та ін.) відшукали тонкий зв'язок між риторикою – мистецтвом спілкування і моральним вихованням особистості. А філософія Реформації, особливо в англосаксонському світі, відкинула риторику, а отже і переваги, які від неї отримували люди: відчуття власної значущості та дозвіл іншим відчути свою значущість, що досягається уважним слуханням, розумними запитаннями, доречними і доброзичливими зауваженнями. Тому сьогодні, за твердженням Ґатто (Gatto, 1997), необхідним для успішного життя постає формування в студентів уміння вести різні види бесіди, серед яких: бесіда-самовираження, що може набувати форми власної думки, критики, зауваження, повчання тощо; бесіда-розповсюдження інформації; бесіда-змагання; бесіда-вияв зацікавленості як спосіб дати іншим відчути свою значущість або як спосіб проявити співчуття, доброзичливість, турботу тощо; бесіда-розвага, яка базується на гуморі і дотепності; духовна бесіда-пошук сенсу життя, яка є найважливішою для самопізнання і самовиховання студентів.

Таким чином, дискурсивний потенціал комунікативної підготовки студентів на бакалавраті в США у формуванні гуманітарної культури студентів реалізується у:

1) ціннісно-світоглядному аспекті, що забезпечує спрямованість освітнього процесу на продукування і підтримку загальнолюдських цінностей, соціокультурних зразків, поведінкових моделей, а також задоволення усвідомленої потреби у здійсненні комунікації між наявними, накопиченими знаннями та новопородженими соціокультурними уявленнями у комунікативному середовищі загального компонента вищої освіти США;

2) соціально-діяльнісному аспекті, що актуалізує перетворення знань у безпосередню продуктивну базу для обміну досвідом у дискурсивному особистому і соціокультурному середовищах шляхом системної сукупності комунікативних засобів та способів взаєморозуміння й конструктивної взаємодії.

Четверта умова *запровадження курсів-семінарів першого року* передбачає адаптацію студентів до академічного життя у закладі вищої освіти та створення сприятливого освітнього середовища для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення студентів шляхом залучення їх до гуманістично спрямованої освітньої діяльності у процесі обговорення різноманітних соціокультурних тем, що загалом забезпечує формування гуманітарної культури студентів (Федоренко, 2015с).

Ці навчальні курси ставлять за мету «не лише допомогти першокурсникам успішно інтегруватися в освітнє середовище закладу вищої освіти, а й сприяють розвитку вмінь і навичок, необхідних для ефективної життєдіяльності загалом і подальшого навчання зокрема та створенню атмосфери довіри, продуктивної міжособистісної взаємодії, підтримки і турботи» (Barefoot, 1992, p. 49).

Дещо розширюють окреслену мету колектив американських педагогів на чолі з Апкрафтом і Ґарднером (Upcraft, Gardner, & Associates, 1989), зазначаючи, що курси-семінари:

1) забезпечують інтелектуальний, емоційний і духовний розвиток студентів;

2) сприяють встановленню та підтриманню міжособистісних відносин;

3) розвивають ідентичність кожного студента;

4) позитивно впливають на прийняття рішень про подальшу професійну підготовку та життя в цілому;

5) спонукають дбайливо ставитися до власного здоров'я і покращують психологічний стан студентів;

6) допомагають студентам у виробленні комплексної, гуманістично орієнтованої філософії всього життя (p. 2).

Цільове призначення курсів-семінарів першого року підкріплюється емпіричними дослідженнями. Згідно з колективною думкою американських освітян, які взяли участь у проекті з вивчення духовного розвитку студентів, ініційованого Інститутом дослідження вищої освіти Каліфорнійського університету в Лос Анджелесі (UCLA's Higher Education Research Institute), «інтенсивний духовний розвиток студентів відбувається саме на першому році навчання. Значну роль у цьому відіграють курси-семінари, під час яких студенти залучаються до активних духовних пошуків, зокрема досліджуючи такі вічні проблеми, як сенс і мета життя людини» (Lindholm, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011, p. 8). «Надання студентам більше можливостей пізнати своє «внутрішнє Я» й установити з ним зв'язок позитивно впливає на індивідуальне психологічне здоров'я та сприяє розвитку інтелектуальної й емоційної сфер особистості», у цілому забезпечуючи формування гуманітарної культури (Lindholm, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011, p. 9).

Схожу думку висловлює Астін (Astin, 2004), директор згаданого вище Інституту, наголошуючи на тому, що курси-семінари на першому році навчання шляхом виховання духовності на основі самоідентифікації сприяють усебічному розвитку студентів, допомагають їм визначити своє місце в соціумі, адаптуватися до умов нового освітнього середовища та розвинути активну життєву позицію (p. 40).

Під час аналізу курикулумів закладів вищої освіти США ми встановили, що, крім сфери самопізнання, самоосмислення та систематизації життєвого досвіду, тематика курсів-семінарів першого року охоплює дослідження широкого діапазону важливих питань історичного, філософського, соціокультурного аспектів життя людини. Так, в Університеті Фурмана студентам першого року навчання пропонуються курси-семінари: «Людство, фізика і всесвіт», «Майбутнє енергоносіїв у США», «Математика: історія і сутність», «Роль жінки в суспільстві: між кар'єрою і сім'єю», «Норми поведінки», «Витоки глобальної бідності», «Наркотики, секс та хибний шлях життя», «Університет Фурмана у світі», «Теорія гри», «У пошуках щастя у США» та ін. (*Building a Foundation,* 2013).

Педагогічна спільнота Університету Брауна пропонує першокурсникам на вибір понад сто навчальних курсів семінарського типу, серед яких: «Транснаціональне життя: антропологія міграції та мобільності», «Підробки! Історія неавтентичних речей», «Ботаніка і сучасна медицина», «Хто володіє минулим?», «Психологія креативності» та ін. (*Brown University,* 2014).

Перелік курсів-семінарів для студентів першого року навчання в Університеті штату Пенсильванія (загальна кількість – 138 курсів) охоплює різноманітні сфери соціокультурного життя людини: «Основи мистецької освіти», «Етичні проблеми сільського господарства», «Устої та цінності американської культури», «Основи афроамериканської культури», «Сучасні проблеми у галузі біотехнологій», «Ідеї як візуальні образи», «Шляхи особистісного зростання», «Здоровий спосіб життя», «Біоінженерія», «Успішне студентське життя», «Ораторське мистецтво», «Традиції американської літератури», «Мистецтво кінематографії» та ін. (*Penn State*, 2015).

Досить цікавим, на наш погляд, видається курс «Що таке добре життя?», запроваджений для студентів першого року навчання в Університеті Флориди (University of Florida). У програмі курсу зазначено: «Питання «Що таке добре життя?» (назва курсу) стає особливо актуальним, коли ви все

частіше приймаєте рішення, які визначають ваше майбутнє і майбутнє інших людей. Щоб зробити розумний, зважений і морально-етичний вибір у житті, корисно замислитися над тим, як ви одночасно можете бути індивідуумом і членом місцевої громади та глобального співтовариства». Зрештою, названий курс ставить за мету допомогти студентам зрозуміти своє місце у світі та підготувати їх до майбутньої успішної життєдіяльності загалом і професійної діяльності зокрема (*University of Florida*, 2016).

У сучасному освітньому процесі закладів вищої освіти США використовується п’ять основних видів курсів-семінарів:

1) курси семінарського типу, де кожне заняття охоплює поглиблене вивчення певного аспекту загальної теми курсу (seminars with generally uniform content);

2) тематичні курси-семінари, які характеризуються тим, що кожне заняття присвячене обговоренню окремої теми соціокультурного характеру (seminars with various topics);

3) курси-семінари, спрямовані на успішну інтеграцію студентів в освітнє середовище закладу вищої освіти, які передбачають ознайомлення з основними стратегіями навчання, основами тайм-менеджменту, планування індивідуального графіку навчання, практикуми особистісного зростання (extended orientation seminars / college survival / university 101 / student success courses / basic study skills seminars);

4) професійно орієнтовані курси-семінари у межах певної галузі знань «Знайди свій шлях» (professional or discipline-based seminars “Find Your Path”);

5) курси-семінари змішаного типу (hybrid seminars) (Tobolowsky, 2008).

Під час перебування в Університеті штату Невада в м. Лас Вегасі ми мали нагоду ознайомитися з програмами курсів-семінарів першого року та з методичними напрацюваннями викладачів, які читають ці курси. Найцікавішим видався нам досвід професора коледжу освіти Університету Невади Веста (West, 2012), який викладає курс семінарського типу «Етикет

студента коледжу», спрямований на комплексне вивчення правил поведінки, пов’язаних зі студентським життям. Тематика занять різноманітна:

1. «Навчання в коледжі максимально спрямуй на особистісне зростання, інтелектуальний розвиток та спілкування».
2. «Столовий етикет – наука і мистецтво».
3. «Говоріння не обов’язково є комунікацією: правила ефективної комунікативної поведінки в коледжі».
4. «Мобільні телефони й інтернет у спілкуванні студентів з викладачами».
5. «Особиста гігієна як частина етикету студента».
6. «“Перемогу під Ватерлоо здобуто на полях Ітона”: правила поведінки членів спортивних клубів та їхніх прихильників».
7. «Життя у кампусі: толерантність й емпатія, згода і компроміс».
8. «Уперше в житті: виробнича практика, резюме і співбесіда».
9. «Радощі та негаразди життя: правила поведінки».

Запропонована Вестом тематика є актуальною в умовах зростаючого нехтування етикетом у сучасному суспільстві. Американський освітянин переконаний, що знання і дотримання правил поведінки, традицій, прийнятих у суспільстві, забезпечує успішне морально-етичне та естетичне виховання студентів (West, 2012).

Професор Вест (West, 2012) закликає своїх студентів використати якнайкраще час навчання в коледжі для власного *академічного, соціального* та *особистісного розвитку*. Зростання в цих трьох сферах, на його переконання, буде значно кращим за рахунок успішного формування і застосування комплексу навичок, відомого як «етикет» – мистецтва взаємодіяти з іншими людьми, що засвідчує те, хто ви є. Дві останні фрази – «взаємодіяти з іншими» і «хто ви є» – виступають ключовими і взаємопов’язаними завданнями людства: вміти успішно жити з іншими людьми та розуміти самих себе. У своєму прагненні удосконалювати навички етикету (тобто, успішного життя в суспільстві), студенти мають зрозуміти,

що рухає ними в житті – їхні власні цінності, цілі, характер, моделі поведінки тощо. Отже, подальший розвиток навичок етикету – це набагато більше, ніж просто запам'ятовування того, якою виделкою користуватися, коли і де сидіти та стояти. Найбільш люб'язними людьми є ті, хто прагне до благополуччя і комфорту інших. Здається, вони просто знають, що потрібно іншим і адаптуються для того, щоб задовольнити не лише потреби інших, а і свої власні (West, 2012, p.10-12).

Наведемо ще один приклад з досвіду американської вищої школи, вартий уваги з огляду на предмет чинного дослідження. З 1981 р. у Коледжі Барда викладається курс першого року «Мова і мислення», в основі якого лежить критичне читання текстів і письмо як «дослідницька діяльність, спрямована на розвиток критичного мислення» (Peoples, 2015, p. 161). Інтерактивний характер занять з цього курсу, де обговорюються у межах «вічних питань» такі теми, як «Що означає бути людиною: 54 мисленнєвих експерименти», «Монументи і монументальність: пам'ять, культура і самобутність», «Що має відбутися, щоб світ став несхожим на себе», створює сприятливу атмосферу для вільного самовираження студентів та можливості активної співпраці один з одним і з викладачем. Студенти вчаться формулювати запитання, пропонувати нові ідеї та продуктивно слухати. Заступник директора відділу освітніх ініціатив і директор Інституту письма і мислення Коледжу Барда Піплз (Peoples, 2015) наголошує, що навчальний курс «Мова і мислення» «допомагає студентам осмислити своє місце у навколишньому світі та загалом зрозуміти сутність (само)пізнання» (p. 123). Заключним етапом роботи з курсу є написання студентами есе в гуманістичній традиції, наприклад на основі вивчення життєвого шляху і праць таких мислителів, як Монтень, Емерсон, Адорно та ін. Вихідним матеріалом для есе слугують письмові завдання – твори-самоаналізи, які студенти виконували протягом усього періоду навчання цього курсу, розглядаючи певну міждисциплінарну тему у різноманітних жанрах на основі різних поглядів (Peoples, 2015, p. 124).

Навчання під час курсів-семінарів відбувається в невеликих за чисельністю групах (15–20 студентів), що дає можливість значно збільшити інтенсивність освітнього процесу і його ефективність, а також пришвидшити формування необхідних навичок. Заняття проходять у формі дискусії, яка є істотною частиною освітнього процесу в цілому та філософії вищої освіти США зокрема, забезпечуючи формування суб'єктного начала кожного студента та сприяючи широкій діалогізації відносин усіх учасників освітнього процесу. Прагматика дискусійної практики в американській вищій школі зорієнтована на:

– створення динамічної взаємодії між викладачами і студентами, де ідеї і знання передаються й обговорюються в критично заохочувальній манері, що перетворює студентів на активних учасників власного навчання і виховання;

– підвищення рівня розвитку інтелектуальних навичок студентів, необхідних для аналізу і вирішення складних питань і проблем у ході подальшого навчання та всієї життєдіяльності в цілому;

– заохочення студентів до виявлення власних прагнень, ресурсів та прояву лідерства;

– розвиток у студентів стійкої мотивації до здобуття нових знань та набуття трансдисциплінарного досвіду розв'язання проблем;

– формування адекватної самооцінки та навичок самовиховання;

– розвиток у студентів власного самостійного стилю академічної і наукової комунікації (усної й письмової), що відрізняється від тієї, до якої вони звикли в старшій школі (*Building a Foundation,* 2013, p. 5-6).

Основними методами оцінювання освітньої діяльності студентів виступають:

1. Доповіді-презентації на основі інформації з різних джерел, що є заключною частиною більшості курсів-семінарів. Велику увагу у США відводять розвитку вмінь студентів опрацьовувати, критично аналізувати та презентувати інформацію. Студенти мають повну свободу у виборі теми

своєї презентації і навіть формату подачі матеріалу. Зазвичай, вони обирають теми, які глибше розкривають матеріал з курсу, що зацікавив їх найбільше. Задля того, щоб інші студенти уважно слухали доповідача протягом презентації та ставили обґрунтовані запитання до доповіді, частина балів за курс відводиться на активність студентів в обговоренні прослуханого матеріалу. Також доволі часто викладачі у фінальний тест із цих навчальних курсів включають питання зі студентських доповідей (Eberly Center for Teaching Excellence, 2002).

2. Метод портфоліо, що дає можливість кожному студенту побачити власні результати навчання, інтегровані в кінцевий продукт. Портфоліо містить усі роботи, виконані студентами за певний проміжок часу й представлені єдиним пакетом. Це «цілеспрямований, багатовимірний процес збору автентичних доказів того, що ілюструє результати навчання студента, його зусилля і прогрес протягом певного часу» (C. Gillespie, Ford, R. Gillespie, & Leavell, 1996, p. 487). Здебільшого в практиці американської вищої школи використовується електронне портфоліо. Воно може бути доступним як у мережі Інтернет (тоді студент має доступ до нього з будь-якої точки світу, зберігаючи, модифікуючи та експортуючи інформацію), так і в форматі файлів MS Word, MS Excel, у графічному та медіа-форматі. Е-портфоліо сприяє формуванню у студентів навичок рефлексії навчально-пізнавальної діяльності, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, забезпечує розвиток мотивації до навчальних досягнень, а також дає змогу студентам вибудовувати траєкторію саморозвитку. Створення е-портфоліо спрямовує їх до самопізнання та розуміння динаміки своїх результатів.

Порівняно з паперовим портфоліо, е-портфоліо вирізняється мобільністю, гнучкістю і варіативністю оформлення інформації (легко вносити зміни до структури і змісту матеріалів; широкі можливості використання графічних редакторів, анімації, аудіо- та відеоінформації) та дає можливість значною мірою спростити задачу ведення, зберігання та надання інформації про власні навчальні досягнення.

3. *Метод комплексного оцінювання* на основі *спостереження* викладача та офіційно *визначених очікуваних результатів навчання*. Під час спостереження за навчальною діяльністю студентів викладач керується положеннями щодо оцінювання навичок мислення, запропонованими американськими освітянами Біґзом і Коллізом (Biggs, & Collis, 1982) на основі розробленої ними моделі п’яти рівнів розуміння:

1) доструктурний, що вказує на неправильний або досить спрощений підхід студента до вирішення поставленого завдання;

2) одноструктурний передбачає зосередженість студента лише на одному аспекті реалізації навчального завдання;

3) мультиструктурний ґрунтується на використанні студентом низки не пов’язаних один з одним підходів до виконання завдання;

4) концептуально-функціональний демонструє здатність студента встановлювати інтегрований, логічний взаємозв’язок між релевантними підходами до вирішення поставленого завдання;

5) розширено-абстрактний, коли студент спроможний концептуалізувати на вищому рівні абстракції озвучений ним комплекс взаємопов’язаних підходів до виконання поставленого завдання, а також застосувати його в новій сфері (Biggs, & Collis, 1982).

Окрім власного спостереження на основі окреслених рівнів розуміння викладачі керуються «Методичними вказівками з валідного оцінювання результатів навчання студентів бакалаврату» (VALUE RUBRICS – Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education), розроблення і запровадження яких було ініційовано Асоціацією американських коледжів і університетів. Ці методичні вказівки охоплюють оцінювання:

– соціальних, когнітивних та емоційно-вольових навичок (критичне і креативне мислення, комунікативні навички, групова робота, інформаційна грамотність, кількісна грамотність тощо);

– особистої і соціальної відповідальності (залученість до суспільно значущої діяльності, здатність до морально-етичних суджень, міжкультурна компетентність тощо);

– міждисциплінарного застосування знань (Association of American Colleges and Universities, 2011/2012).

Зокрема, для оцінювання критичного мислення студентів виокремлено такі процесуальні аспекти: постановка проблеми на основі її висвітлення в різних інформаційних джерелах; інтерпретація й аналіз наявних фактів; обґрунтування власної позиції щодо суті проблеми та шляхів її розв’язання; змістовність і валідність висновків (Association of American Colleges and Universities, 2011b).

Ще для прикладу розглянемо критерії оцінювання здатності до морально-етичних суджень, які є «судженнями про правильну і неправильну людську поведінку, що базуються на здатності студентів оцінювати власні морально-етичні цінності та соціальний контекст проблем, розпізнавати етичні питання у найрізноманітніших контекстах, продумувати, яким чином різні етичні теорії можуть бути застосовані до морально-етичних дилем, і передбачати наслідки альтернативних дій їхнього вирішення» (Association of American Colleges and Universities, 2011b). До цих критеріїв американські педагоги віднесли:

1) моральну самосвідомість;

2) розуміння етичних теорій, що визначають і мотивують певні вчинки та поведінку людей у різних життєвих ситуаціях (утилітаристські й абсолютистські теорії, закон природи тощо), а також морально-етичних концептів (наприклад, справедливість, права, борг тощо);

3) розпізнавання й усвідомлення морально-етичних проблем;

4) застосування знань етичних теорій на практиці;

5) аналітичні й оціночні навички у процесі застосування знань різних етичних теорій і морально-етичних концептів (Association of American

Colleges and Universities, 2011b). Рівні навчальних досягнень студентів за названими елементами подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні навчальних досягнень американських студентів щодо сформованості здатності до морально-етичних суджень (Association of American Colleges and Universities, 2011b)

	Високий (Capstone) 4	**Середній (Milestones)** 3	2	**Достатній (Benchmark)** 1
Моральна самосвідомість	Студент детально обговорює / аналізує основні моральні переконання та їхню природу, його роздуми визначаються глибиною та ясністю	Студент детально обговорює / аналізує основні моральні переконання та їхню природу	Студент зазначає основні моральні переконання та їхню природу	Студент зазначає лише основні моральні переконання або лише їхню природу
Розуміння різних етичних теорій / морально-етичних концептів	Студент визначає теорію або теорії, може точно пояснити суть і деталі теорії або теорій, які використовуються	Студент здатний назвати основну теорію чи теорії, які він використовує, може представити суть теорії / теорій, спробувати пояснити деталі використаної теорії / теорій, але може допустити незначні неточності	Студент здатний назвати використані теорії або теорію та пояснити їхню суть	Студент називає лише основні теорії / теорію, яку використовує

Продовж. табл.3.1

Розпізнавання й усвідомлення морально-етичних проблем	Студент здатний розпізнавати морально-етичні проблеми широкого соціокультурного контексту і може назвати перехресні зв'язки між різними морально-етичними проблемами	Студент здатний лише розпізнавати морально-етичні проблеми широкого соціокультурного контексту або може лише назвати перехресні зв'язки між різними морально-етичними проблемами	Студент здатний розпізнавати основні й очевидні морально-етичні проблеми і частково розуміти взаємозв'язки між різними морально-етичними проблемами	Студент здатний розпізнати основні й очевидні морально-етичні проблеми, але не може розпізнати суть складності взаємозв'язків між ними
Застосування знань етичних теорій	Студент здатний самостійно застосовувати етичні теорії / коректно вживати морально-етичні концепти у розв'язанні морально-етичних проблем, і в змозі розглядати всі наслідки цього застосування	Студент здатний самостійно (у новому контексті) застосовувати етичні теорії / коректно вживати морально-етичні концепти у розв'язанні морально-етичних проблем, але в не змозі розглядати всі наслідки цього застосування	Студент здатний самостійно (у новому контексті) застосовувати етичні теорії / вживати морально-етичні концепти у розв'язанні морально-етичних проблем, але застосування є неточними	Студент здатний застосовувати етичні теорії / вживати морально-етичні концепти на основі підтримки (приклади, допомога інших студентів або викладача тощо), але не в змозі застосовувати етичні теорії / морально-етичні концепти у новому контексті

Продовж. табл.3.1

Аналітичні й оціночні навички	Студент фіксує позицію і може висловлювати свої заперечення проти припущень і наслідків, здатний розумно захиститися від заперечень проти припущень і наслідків різних етичних перспектив / концепцій, а також захист студента є адекватним і ефективним навичками творчого застосування знання етичних теорій для прогнозування поведінки	Студент заявляє позицію і може висловити свої заперечення проти припущень і наслідків, а також реагувати на заперечення проти припущень і наслідків різних етичних перспектив / понять, але відповідь студента є неповною	Студент заявляє позицію і може висловити свої заперечення проти припущень і наслідків різних етичних перспектив / понять, але не реагує на них (і в кінцевому рахунку, заперечення, припущення і висновки є роз'єднані студентом і не впливають на його стан)	Студент заявляє позицію, але не може висловити свої заперечення проти і допущення чи обмеження різних поглядів / концепцій

Таким чином, курси-семінари для студентів першого року навчання є формою спеціально організованого спілкування, спрямованого на самопізнання та, відповідно, на зміни як у внутрішньому світі студентів, так і в їхніх взаєминах із навколишнім світом загалом та іншими людьми зокрема. Ґрунтуючись на розвитку ціннісно-смислової сфери кожного студента у процесі обговорення різноманітних соціокультурних тем, ці курси оптимізують цілісний особистісний розвиток студентів і водночас забезпечують формування гуманітарної культури студентів.

Підсумовуючи викладене в цьому підрозділі, зазначимо, що формування гуманітарної культури студентів бакалаврату в США забезпечується шляхом виконання комплексу чотирьох основних організаційно-педагогічних умов: утвердження студентоцентрованості освітнього процесу; інтегрування знань на основі трансдисциплінарності;

актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів; запровадження курсів-семінарів першого року. Ці умови характеризуються функціональною єдністю та розвивально-виховною орієнтованістю, що виявляється в інтегративному поєднанні інтелектуального, комунікативного, духовного, морально-етичного й естетичного розвитку студентів. Водночас важливою характеристикою освітнього процесу є процесуальні особливості його організації, що розкривають і визначають технологічний (відповідність методів, форм і засобів завданню щодо формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США) та суб'єктно-комунікаційний (взаємодія на гуманістичних засадах між учасниками цього процесу) аспекти освітнього процесу.

3.3. Методи, форми і засоби реалізації організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури американських студентів

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел США (Aronson, & Patnoe, 1997; Buon, 2004; Chorzempa, & Lapidus, 2009; Collier, 1980; Cushman, 2001 Mangrum, 2010; Tredway, 1995) та бесіди з американськими викладачами засвідчили, що провідними у практичній реалізації окреслених у попередньому підрозділі організаційно-педагогічних умов у вищій школі США виступають **кооперативно-інтерактивні методи** – від *англ. cooperation* – «працювати з іншими людьми задля досягнення певного результату на користь кожного учасника, залученого до виконання тієї чи іншої діяльності» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 327) та *interactive* – «спільна діяльність людей, у ході якої вони спілкуються і реагують одне на одного» (*Macmillan English Dictionary*, 2011, p. 788): *метод кейсів, метод «мозаїки», метод мультимодальних завдань, метод синдикату, сократівський метод, метод творчих письмових робіт «РАФТ», метод рольової гри, метод колективного проекту* (рис. 3.3)

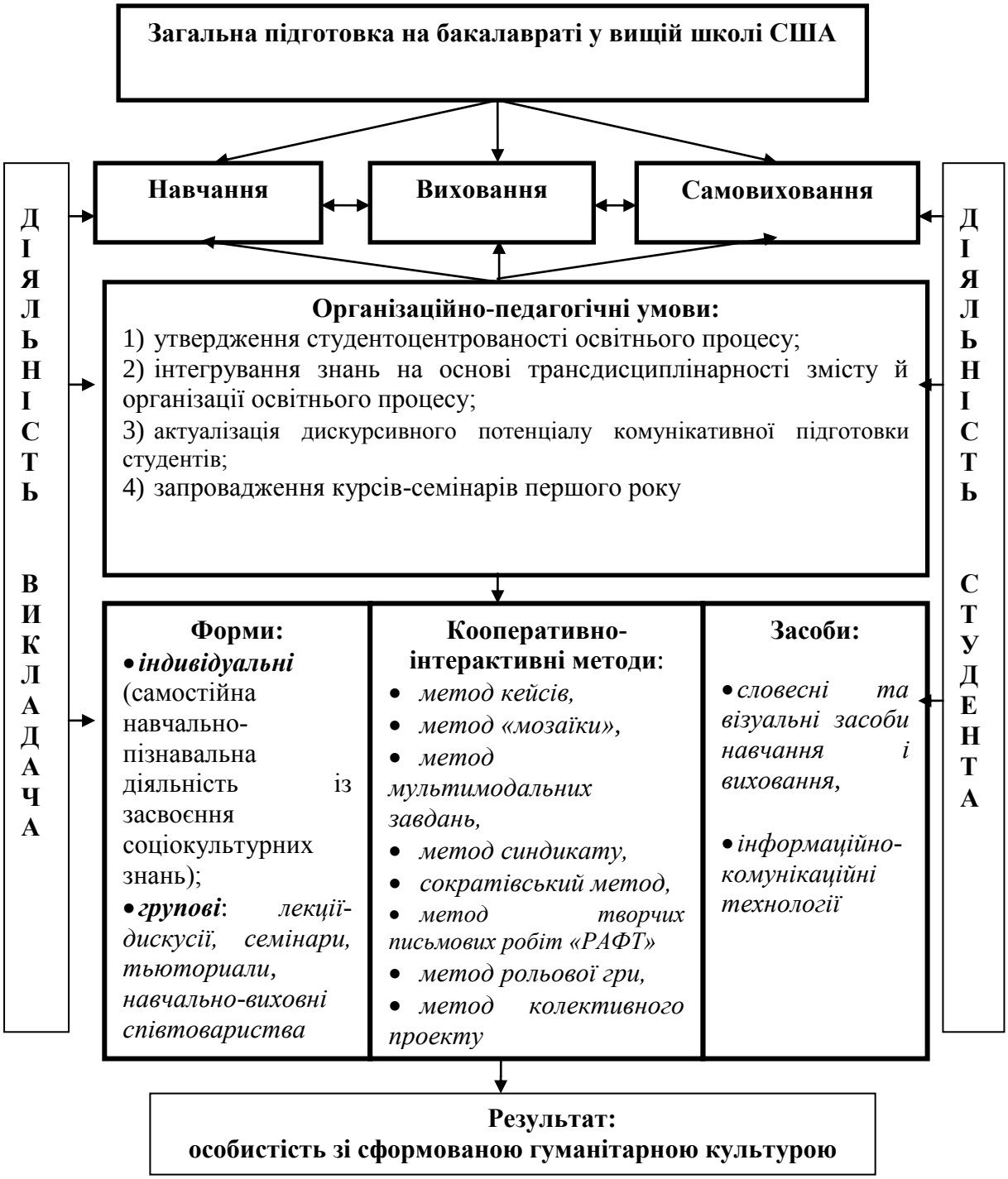


Рис. 3.3. Схема реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов формування гуманітарної культури студентів у системі загальної підготовки у вищій школі США

Кооперативно-інтерактивні методи на основі взаємодії та багатосторонньої, полілогової комунікації зорієнтовані на задоволення пізнавальних інтересів і потреб студентів як активних суб'єктів освітнього

процесу. Ці методи призначені для виховання впевненості в собі, почуття поваги до власної індивідуальності, підвищення самооцінки, формування емпатійно-ціннісного ставлення до інших людей, здатності конструктивно відстоювати власні права і думки, вільно висловлювати свої почуття й емоції, брати на себе відповідальність за свої дії і поведінку. Вони дають можливість на основі внеску кожного з учасників освітнього процесу в загальну справу здобувати знання й ефективно організовувати спільну діяльність, спрямовану на співпрацю і набуття соціокультурного досвіду. Результати навчання й особистісного розвитку досягаються взаємними зусиллями і відповідальністю всіх учасників. Аналізуючи власні дії та дії інших, кожний студент змінює свою модель поведінки, свідомо її засвоюючи.

У зазначеному сенсі освітній процес виступає як процес інтерактивного виховання, що забезпечує ефективне формування гуманітарної культури кожного студента. Тому, враховуючи окреслену роль кооперативно-інтерактивних методів у формуванні досліджуваного педагогічного феномена, подальший виклад зосередимо на розгляді їхніх найтиповіших ознак та уточненні, за необхідності, дефініцій ключових слів у назвах самих методів.

Метод кейсів (або «метод активного проблемно-ситуаційного аналізу») ґрунтується на вирішенні конкретних навчальних завдань – ситуацій (кейсів) та призначений для розвитку комунікативних навичок і набуття досвіду щодо: розв’язання проблем на основі пізнавально-пошукової діяльності; аналізу і синтезу інформації; оцінки альтернатив; слухання і розуміння інших (навички колективної діяльності) (Collier, 1980).

Уперше цей метод було запропоновано в 1870 р. викладачами Гарвардської школи права, які в результаті п’ятнадцятирічної практичної діяльності дійшли висновку, що навчальний курс ефективніше вивчати не за трактатами або в процесі лекцій, а на основі реальних життєвих ситуацій. Основним популяризатором цього методу став Еліот під час його

президентства в Гарварді (1869–1909 рр.). Поступово його почали використовувати у вищій школі задля навчання інших дисциплін.

Безпосередня мета методу – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати проблемну ситуацію на основі фактів із реального життя та виробити алгоритм її практичного вирішення. При цьому акцент освітнього процесу переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їхнє продукування, на співтворчість усіх учасників цього процесу. Комунікативна природа методу передбачає здійснення швидкої і водночас ґрунтовної оцінки обговорюваних питань і запропонованих рішень.

Метод кейсів сприяє формуванню у студентів навичок критичного мислення, розвитку вміння продуктивно слухати і враховувати альтернативні погляди, аргументовано висловлювати власні думки. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити й удосконалити аналітичні й оціночні навички та вміння працювати в команді, знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми. Безсумнівною перевагою методу кейсів є розвиток системи цінностей студентів, їхніх життєвих позицій та настанов (див. Додаток Л).

Попри названі переваги методу кейсів, складнощі його реалізації полягають, по-перше, в тому, що у визначений час група може не впоратися з напрацюванням шляхів розв’язання проблеми, що, ймовірно, може викликати загальне почуття незадоволення результатом спільної діяльності. По-друге, цей метод потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та вмінь підсилювати індивідуальну участь кожного студента у груповій діяльності у разі низької активності. Задля активної індивідуальної участі кожного студента американські викладачі періодично змінюють склад груп. Це надає студенту можливість випробувати себе в іншій, іноді незвичній для нього ролі. Тому, як правило, у практиці вищої школи США метод кейсів застосовується в комплексі з методом «мозаїки».

Метод «мозаїки» або ***метод групового пазлу*** орієнтований на розвиток індивідуальної відповідальності та водночас формування навичок

співпраці в колективі (Aronson, & Patnoe, 1997). Реалізація цього методу відбувається в чотири етапи.

На першому етапі студенти розподіляються на групи по чотири–шість осіб для розгляду певної теми (однакової для всіх утворених груп). У межах групи кожен студент одержує завдання дослідити глибше той чи інший аспект заданої теми, претворюючись на «експерта» у цій сфері.

На другому етапі члени різних груп, що вивчали одне й те саме питання, тобто «експерти» з кожного із аспектів проблеми, об'єднуються в нові групи, так звані «групи експертів», для загального обговорення. Відбувається обмін думками «експертів», у результаті чого їхнє розуміння питання поглиблюється. У такий спосіб «експерти» засвоюють навчальний матеріал на такому рівні, який дає їм змогу усвідомлено передати його зміст і суть іншим студентам.

На третьому етапі «експерти» повертаються у свої початкові групи і діляться в них здобутими знаннями з іншими студентами (які не знайомі з цим аспектом проблеми, але є «експертами» в іншій сфері проблеми, що досліджується). Цей етап сприяє розвитку у студентів здатності уважно слухати своїх колег, самостійно пояснювати новий матеріал, ставити логічні запитання та змістовно відповідати на них.

Заключний, четвертий етап, передбачає перевірку викладачем рівня засвоєння кожним студентом усіх аспектів проблеми, що, в свою чергу, показує сумлінність роботи «експертів» (Aronson, & Patnoe, 1997).

Зазначимо, що комплексне поєднання методу кейсів і методу групового пазлу (див. Додаток М) значною мірою доповнює теоретичні аспекти розгляду проблем в емоційно сприятливій атмосфері освітнього процесу та надає можливості використати набутий досвід на практиці. При цьому, від викладача вимагається грамотний і коректний організаційно-методичний супровід навчальної діяльності студентів.

Метод мультимодальних завдань характеризується міждисциплінарністю та сприяє розвитку у студентів креативності й

уяви (Luke, 2000, p. 87). У назві методу слово «мультимодальний», що базується на різних способах спілкування та самовираження особистості, у найкращий спосіб відображає використання медійних і цифрових технологій в освітньому процесі (Selfe, 2007). Метод мультимодальних завдань вимагає від студентів умілого користування різноманітними способами передачі інформації в мінливому соціокультурному контексті сьогодення з метою створення мультимодальних текстів, у яких для вираження думок використовуються не тільки слова, а й аудіо/відео формат, фото та інші різноманітні візуальні елементи задля доповнення письмового твору (Dieterle, & Vie, 2015). На переконання Кушман (Cushman, 2001), мультимодальний формат подачі опрацьованого матеріалу слугує «каталізатором для розвитку у студентів вищого рівня мислення – критичного» (p. 76). Це також забезпечує формування мультимодальної грамотності студентів, яка, як зазначалося раніше в нашому дослідженні (див. с. 69), є комплексом інформаційної, візуальної, мультикультурної та медійної грамотностей, що утворюють основу когнітивно-комунікативного компонента гуманітарної культури студентів.

До мультимодальних завдань американські освітяни (Bolter, 2001; Lauer, 2009; Selfe, 2007; Williams, 2010; Wysocki, 2004) відносять створення блогів, листівок, колажів, аудіо/відео есе, коміксів, аудіо/відео, мультимедійних журналів тощо. Цікавим різновидом мультимодальних завдань є веб-квест, беручи участь у якому, студенти самостійно здобувають необхідні знання з використанням можливостей телекомунікаційних мереж.

Метод синдикату передбачає розподіл групи на підгрупи (так звані, «синдикати») по п’ять–шість осіб у кожній. Він ґрунтується на пізнавально-пошуковій діяльності студентів у межах «синдикату», які на чолі з обраним «головою синдикату» працюють над вирішенням різних аспектів однієї проблеми і, як підсумок, представляють спільний колективний звіт у письмовій або усній формі для загального обговорення (Collier, 1980).

Реалізація методу синдикату, на думку американських педагогів Коллієра і Кларка (Collier, & Clarke, 1986), відбувається в шість етапів:

1) *«етап формування»* – члени групи знайомляться один з одним (за потреби, обирають «голову») і з поставленим завданням;

2) *«етап штурму»* – фокусується на визначенні напрямів колективної пошукової діяльності для знаходження способів вирішення поставленого завдання. Цей етап може бути найбільш проблемним для групи і викладача, оскільки має забезпечити позитивну динаміку діяльності в разі виникнення конфліктів між студентами. Викладач має заохочувати членів групи до практики активного слухання, пошуку шляхів компромісу на основі толерантного ставлення один до одного та поваги до думок інших;

3) *«етап нормування»* – члени команди коригують спільну поведінку, узгоджуючи свою власну позицію з іншими зацікавленими позиціями. На цьому етапі «формування синдикату як спільноти» члени групи починають безпосередньо домовлятися про цінності, стратегії, правила і табу «групової поведінки»;

4) *«етап виконання»* – характеризується взаємозалежністю, активною співпрацею, цільовою спрямованістю на завдання, а отже, інтенсивною навчально-пізнавальною груповою діяльністю. Це може бути найбільш продуктивний етап групової роботи у плані її функціонування як цілісної системи, хоча і не всі групи можуть досягти такого високого рівня функціонування. Тим не менше, адекватне скеровування і стратегічна допомога викладача підвищує ймовірність високої продуктивної діяльності групи;

5) *«етап коригування»* – ґрунтується на уточненні підсумків обговорення з метою остаточного оформлення кінцевого результату в межах кожного «синдикату»;

6) *«етап рефлексії та розпуску синдикату»* є етапом презентації колективних результатів усіх «синдикатів» та ретроспективного

аналітичного осмислення колективної діяльності кожного «синдикату», за чим слідує «розпуск» його членів (Collier, & Clarke, 1986).

Виокремлюють такі основні форми організації навчально-пошукової діяльності студентів у межах синдикатного методу:

– *самодостатні синдикати* (використовуються переважно на повторне закріплення вивченого матеріалу та раніше обговорених морально-етичних дилем у межах кожного «синдикату» без обрання «голови»; діяльність цих «синдикатів» не потребує зворотного зв'язку, тобто не передбачає підсумкового звітування; ці «синдикати» зорієнтовані на спільну мету, яка може бути досягнута лише в результаті самостійної діяльності кожного члена «синдикату» та за умови постійної взаємодії усіх його членів);

– *синдикатні пари* (кожний утворений «синдикат» розбивається на пари, де два студенти обговорюють тему між собою без зворотного зв'язку з усією групою, але зі звітом у межах свого «синдикату»; ефективність цієї форми спрацьовує у великих групах і групах, у яких студенти не знайомі один з одним);

– *злиті синдикати (2–4–8)* (передбачається розщеплення групи спочатку на пари, що обговорюють задану тему або проблему протягом фіксованого часу (скажімо, 10 хв.), а потім об'єднуються з іншою парою, утворюючи групу з чотирьох осіб, яка продовжує розглядати ту саму тему або проблему; згодом, після ще 10 хв., група з чотирьох осіб зливається у групу з восьми осіб і надана тема або проблема обговорюється знову);

– *синдикати зворотного зв'язку* (група розбивається на «синдикати» по 5-8 учасників, де кожний «синдикат» працює зі своєю темою / проблемою і досягає певного результату; через установлений проміжок часу «синдикат» відправляє «посланця» до інших «синдикатів», щоб повідомити їм про свої результати, які можуть бути прийнятими або відкинутими іншим «синдикатом». Місія «посланця» полягає в донесенні підсумків обговорення свого «синдикату» якомога більшій кількості «синдикатів» або вона може бути зупинена після того, як надсилається перше повідомлення про її

результативність. Немає необхідності для повної групи підбивати підсумки результатів. Ця форма сприяє створенню комфортного середовища для активної взаємодії учасників «синдикатів», коли вони спроможні поділитися своїми думками, поглядами проаналізувати власний досвід. Водночас, повторюваність певних способів дій об'єктивує процес мислення у формі моделей або візуальних схем, уможливлюючи подальше проектування розвитку діяльності) (Buon, 2004).

Таким чином, у процесі взаємодії в «синдикаті» студенти поглиблюють власні знання, шукаючи особисту значущість у різних площинах тієї чи іншої проблеми. Зазначений метод розвиває у студентів здатність до критичного аналізу та комунікативні навички шляхом збору й інтерпретації даних із різних джерел, що загалом сприяє метапізнанню. У синдикатних групах з метою вирішення поставленого завдання студенти вчаться дослухатися до альтернативних аргументів своїх колег, стають відкритими до асиміляції конструктивних ідей інших у межах власної розумової сфери. Одночасно студенти набувають досвіду активного співробітництва під час виконання навчального завдання у «синдикатах» – аналізу, класифікації та синтезу матеріалу, що сприяє розвитку самостійності суджень. Індивідуальне розуміння матеріалу (шляхів вирішення морально-етичної дилеми) збагачується думками інших членів «синдикату», що сприяє породженню нових ідей. Навчально-пізнавальна взаємодія студентів сприяє їхній успішній соціалізації, розкриттю сутнісних сил, розвитку толерантності й емпатії, формуванню особистої відповідальності за власний успіх й успіх інших, що загалом забезпечує розвиток гуманітарної культури студентів.

Сократівський метод реалізується шляхом дискусії з вирішення певного питання: студенти обмінюються думками, висловлюють морально-етичні судження, «обґрунтовуючи й обстоюючи власні ставлення, цінності, знання і логіку мислення» (Copeland, 2005, p. 14). Його мета є триєдиною: *морально-етична* (узгодженість колективної думки у вирішенні тієї чи іншої проблеми), *стратегічна* (пошуки істини, які трансформуються в нові для

студентів знання), *тактична* (звернення до власного критичного мислення, висловлення самостійних суджень та відмова від стереотипів) (Copeland, 2005).

Дискусія найбільшою мірою відповідає як традиціям загальної освіти у вищій школі США, так і менталітету американського суспільства: студенти вільно висловлюють свої думки, толерантно ставляться до поглядів інших, тактовно й аргументовано дискутують. Загалом, американський педагог Сміт (Smith, 1978) виокремлює три основні види дискусії, які застосовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти США:

1) дискусія під керівництвом студента-лідера (student-led discussion);

2) стихійна дискусія (leaderless discussion);

3) розвивальна дискусія (developmental discussion) (p. 41).

Перший вид дискусії передбачає структурування заняття в такий спосіб, щоб якнайбільше покладатися на діяльність та ініціативу студентів. На початку заняття обов'язково обирається один або декілька лідерів відповідно до кількості питань морально-етичного, соціокультурного тощо характеру, які мають бути вирішені під час заняття, яке починається із запитання, поставленого одним із лідерів. Після цього заняття більшою мірою складається із діалогу студентів, які розмовляють один з одним, а не тільки з лідерами. Вони не піднімають руки, щоб попросити дозволу на висловлення власної думки: студенти вступають у дискусію та виходять із неї за своїм бажанням, дотримуючись етикету спілкування, з яким вони ознайомлюються на самому початку навчання в коледжі чи університеті. За винятком вимог простої ввічливості, існують лише два правила: усі думки мають бути вислухані й обговорені і кожна думка має бути аргументована – неаргументовані думки не беруться до уваги.

Другий із названих видів дискусії, стихійна дискусія, як правило, виникає під час розгляду й обговорення складних питань, які цікавлять більшість студентів.

Своєю чергою, розвивальна дискусія передбачає серйозну попередню підготовку щодо її організації й перебігу з боку викладача. Ця дискусія як організований обмін думками й поглядами учасників групи щодо певної теми розвиває критичне мислення, допомагає формувати погляди й переконання, уміння формулювати думки та логічно висловлювати їх, здатність до оцінки пропозицій інших учасників дискусії та самооцінки.

Нині в американській вищій школі популярності набуває такий різновид дискусії, як дебати – змагання між двома командами, кожна з яких ретельно готує свої аргументи. Дебати характеризуються заздалегідь визначеною процедурою проведення й обраним форматом, тобто видом дебатів, що виокремлюється властивими лише йому правилами: кількістю учасників у кожній команді; часом та порядком їхніх виступів; змістовним наповненням промов гравців тощо. Найпоширенішими є такі формати дебатів: дебати Лінкольна-Дугласа (Lincoln-Douglas Debate) – дебати один-на-один, дебати Карла Поппера (Karl Popper Debate) –три проти трьох, політичні дебати (Policy Debate) – грають дві команди по дві особи, парламентські дебати (Parliamentary Debate) – два на два, судові дебати (Mock Trial Debate). Зазначені формати дебатів різняться регламентом проведення та змістово-цільовим наповненням виступів учасників. Однак, попри різні формати, усім їм притаманні спільні риси: сторони завжди мають рівну кількість спікерів; сторони мають однакові проміжки часу для виступів; стверджувальна сторона, зазвичай, виступає першою й останньою (Freeley, & Steinberg, 2009, p. 332).

Під час дебатів команди змагаються між собою навколо визначеної теми. Основною метою обох команд є кваліфіковано та в певних часових межах представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти», переконавши у своїй правоті суддю (або кілька суддів), які й оцінюють результати дебатів та визначають переможця в кожному раунді. Предметом обговорення у дебатах є тема-ствердження, так звана резолюція, що потребує

оцінки та визначає ключове питання для обговорення у дебатах, аргументи опонентів і кейси сторін (Freeley, & Steinberg, 2009, p. 510).

Дебати розвивають критичне мислення студентів, уміння організувати мисленнєвий процес, логічно викладати свої думки. Вони сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, формують навички у складанні текстів промов та публічних виступів з ними.

Дебати також надають студентам можливостей накопичувати і систематизувати нові знання з історії, права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя. Крім того, вони дають можливість опрацювати технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного, цілісного бачення проблеми. Дебати виховують повагу до інших, уміння працювати в команді, толерантність до протилежних думок та розвивають здатність вислуховувати і розуміти контраргументи.

Відзначимо, що незалежно від виду дискусії викладачі на заняттях здебільшого діють як фасилітатори, спрямовуючи дискусії студентів та в жодному разі не нав’язуючи їм своє розуміння світу. Відомо, що поняття «фасилітатор» (англ. *facilitator* – посередник, от лат. *facilis* – легкий, зручний) уведено в науковий обіг класиком психології Роджерсом (Rogers, 1972) на позначення людини, яка забезпечує успішну групову комунікацію шляхом акцентування уваги на дотриманні правил дискусії, її процедури і регламенту. На думку професора Університету Джорджа Вашинґтона Тредвей (Tredway, 1995), роль «викладача-фасилітатора сократівського семінару полягає у спрямуванні освітнього процесу на розвиток у студентів глибинного розуміння того чи іншого тексту, формування в них поваги до різноманітних поглядів інших учасників та до процесуального перебігу заняття» (p. 28).

Фасилітатор допомагає групі зрозуміти загальну мету і підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети у процесі дискусії, не захищаючи при цьому жодну з позицій або сторін. Тим самим він полегшує процес комунікації, роблячи його комфортним для всіх учасників. Уміла

фасилітація підвищує ефективність заняття та сприяє його комфортній психологічній атмосфері. Фасилітатор повинен володіти такими вміннями: структурувати й організовувати тему дискусії; мотивувати студентів; інтегрувати результати проміжної групової роботи в основний освітній процес; розподіляти час; розпізнавати динаміку діяльності групи і відповідно реагувати на неї; бути толерантним. Загалом, компетентність, нейтральність, незалежність і авторитет фасилітатора слугують передумовами успішного використання сократівського методу.

Здебільшого цей метод американські педагоги втілюють за допомогою прийому *«сократівських кіл»*, який ґрунтується на тому, що студенти вже володіють певним обсягом знань із теми обговорення, і заснований на переконанні, що студенти здобудуть глибші знання про предмет обговорення у процесі висловлення власних міркувань, аніж шляхом традиційного ознайомлення з матеріалом (Copeland, 2005; Tredway, 1995). Як зазначає Коупленд (Copeland, 2005), участь студентів у «сократівських колах» заохочує їх до конструктивної співпраці з метою вибудовування смислу та визначення основної думки прочитаної інформації, а не орієнтує на точне відтворення контексту прочитаного» (p. 26).

Під час заняття з використанням цього прийому студенти мають утворити два концентричних кола – внутрішнє і зовнішнє. У внутрішньому колі студенти зосереджені на аналізі прочитаного матеріалу шляхом послідовних запитань і відповідей. У цей час учасники зовнішнього кола спостерігають за дискусією внутрішнього кола, не беручи в ній участі. Коли обговорення у внутрішньому колі завершується, учасники зовнішнього кола висловлюють свої думки щодо конструктивності проведеної дискусії, надаючи оцінку внеску кожного студента в її загальний результат.

Існує декілька варіацій застосування прийому *«сократівських кіл»: «акваріум», «тріада», «паралельні групи», «сократівський семінар на основі критичного читання»*. Розглянемо їх детальніше.

«*Акваріум»*. Студенти разом із викладачем утворюють два кола: зовнішній (спостерігачі) і внутрішній (активні учасники). Члени внутрішнього кола беруть активну участь в обговоренні запропонованого викладачем питання. Інші студенти спостерігають і виступають тоді, коли чиясь версія їх зацікавила; вони доповнюють, ставлять запитання, конкретизують. При цьому кожний «спостерігач» повинен стати поруч із активним учасником, який привернув його увагу своєю версією. Після обговорення однієї проблеми (питання) учасники міняються місцями (ті, хто стояв за межами кола, сідають у коло). Бажано, щоб усі студенти взяли участь у дискусії в колі (Copeland, 2005).

«*Тріада»*. Студенти розподіляються на групи по три особи в кожній, розташовуючись у такий спосіб, що один учасник (так званий «пілот») знаходиться попереду двох інших («помічники пілота»), які займають місця за ним з обох боків. Тож, внутрішнє вузьке коло складається з «пілотів», які виступають основними спікерами; зовнішнє коло складають «помічники пілота», до яких він звертається задля консультації під час перерв в обговоренні. Перерви оголошуються викладачем-фасилітатором саме для того, щоб студенти, в разі потреби, мали змогу глибше обговорити те чи інше питання у «тріаді». Іноді тріадам пропонується придумати нове запитання, пов'язане з темою дискусії, яке ще не було розкрите. Після дискусії в межах кожної окремої «тріади» для наступного етапу обговорення місце «пілота», за рішенням членів «тріади», може зайняти інший студент, який до цього був «помічником» (Copeland, 2005).

«Паралельні групи». Студенти діляться на групи по шість–вісім осіб, які розташовуються в аудиторії на віддаленій відстані одна від одної. Протягом 15–20 хв. у групі обговорюється проблема і виробляється спільна думка. Потім члени кожної групи обирають представника, який буде у процесі дискусії відстоювати їхню позицію. Обрані представники груп збираються в центрі кола і отримують можливість висловити колективну думку групи, відстоюючи її позиції. Інші студенти кожної з груп, не

вступаючи безпосередньо в обговорення, стежать за його перебігом і тим, наскільки точно представник групи передає загальну позицію. Студенти не висловлюють уголос власної думки, а мають можливість лише передавати в ході обговорення записки, у яких викладають свої міркування. Представники груп можуть узяти перерву, щоб проконсультуватися з іншими її членами. Панельне обговорення завершується через певний проміжок часу або після прийняття рішення. По закінченню дискусії представники груп проводять критичний аналіз обговорення. Остаточні рішення приймаються вже всіма студентами (Mangrum, 2010).

«Сократівський семінар на основі критичного читання» є «формою структурованого дискурсу морально-етичних дилем, вирішення яких відбувається під час конструктивної дискусії і забезпечує розвиток інтелектуальної, морально-етичної та емоційної сфер студентів» (Tredway, 1995, p. 26). Готуючись до заняття, студенти за завданням викладача мають заздалегідь ознайомитися з певним текстом – друкованим (поетичний, прозовий, публіцистичний, науковий тощо) або недрукованим (фотографії, репродукції картин у тому числі, скульптури, мапи, відеозапис). Текст для аудиторного обговорення має характеризуватися: ідейно-ціннісним змістом; імпліцитною складністю та провокативністю ідейного наповнення; відповідністю цілям курикулума; різноаспектністю авторського замислу (Chorzempa, & Lapidus, 2009; Mangrum, 2010). Саме через текст, як зазначає американський антрополог культури Шор (Shore, 1991), відбувається процес вироблення понять та уявлень, якими керуються студенти в повсякденному житті (p. 9-10).

Сократівський семінар на основі критичного читання як метод навчання розвинувся на підґрунті концепції «Величних книг», розробленої в 1909 р. освітянами Гарварду як системи загальної підготовки студентів бакалаврату (див. підрозділ 2.1).

Згідно з Кейсментом (Casement, 1997), у США налічується 168 закладів вищої освіти, у яких освітній процес тією чи іншою мірою реалізується на

підґрунті концепції «Величних книг». Зазнавши трансформаційних перетворень з огляду на застосування, ця концепція використовується як:

– метод навчання;

– окремий навчальний курс семінарського типу з однойменною назвою;

– загальна підготовка студентів бакалаврату (у дев'ятнадцяти університетах і коледжах, серед яких Бенедіктенський коледж, Університет Чикаго, Техаський університет в Остіні та ін.);

– комплексна бакалаврська програма протягом чотирьох років навчання (існує в десяти закладах вищої освіти, зокрема в Коледжі Томаса Мора, Коледжі Шаймера, Коледжі Сент Джона та ін.) (Casement, 1997).

Як метод навчання, сократівський семінар використовується під час занять із різних загальноосвітніх курсів суспільно-гуманітарного і мистецького спрямування. Крім дискусій на основі прочитаного, американські педагоги часто вдаються до обговорення морально-виховних дилем актуальної соціокультурної тематики, які задають орієнтири для самовиховання (Додаток В). Це обговорення сприяє розвитку у студентів критичного мислення та вміння аргументувати власні моральні рішення, а також забезпечує виховання толерантного ставлення до поглядів інших.

Щодо побудови на основі сократівського семінару всієї загальної підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США, то як приклад розглянемо Коледж Сент Джона (з філіалами в Аннаполісі, штат Меріленд, і в Санта-Фе, штат Нью-Мексіко), у якому, до того ж, уся бакалаврська програма ґрунтується на означеному методі. Цікаво, що в цьому коледжі лекційна форма занять майже відсутня, за винятком поодиноких лекцій запрошених професорів. Так, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії у коледжі освіти Університету Джорджії Рул (Rule, 2009) у своєму дисертаційному дослідженні з вивчення особливостей загальної підготовки у Коледжі Сент Джона називає теми лекцій, які читали запрошені фахівці у період з 2004–2008 рр.: «Читання, писання, слухання і говоріння в житті

людини», «Квантові феномени», «Читаючи Конституцію США», «Тональна музика й опери Моцарта», «Метафізика «Божественної комедії» Данте», «Цицерон та створення римської філософії», «Невидима краса: захоплююча формула Ейлера», «Діалектика, добродійність і спогади в «Меноні» Платона», «Щасливчик: Пошуки К'єркегором моралі в розповідях», «Дружба, слава і честь в «Іліаді» Гомера й «Етиці» Арістотеля», «Есе Мішеля де Монтеня: людина, книга і спадщина», «Нормальна і ненормальна міграція нейронів, або чому наш мозок зморщений», «Багатство, доброчинність та корупція: моральна філософія Адама Сміта» (Rule, 2009).

Уже понад вісімдесят років поспіль усі заняття в Коледжі Сент Джона (з 1937 р.), у тому числі із загальної підготовки, проводяться у формі дискусій на основі прочитаних студентами класичних творів: студенти разом з викладачами досліджують прочитані твори, тематика яких охоплює майже весь період розвитку західної культури. Як зазначалося раніше в роботі (див. підрозділ 2.2), перелік книг, на яких базується освітній процес у коледжі, було сформовано у 1937 р. під керівництвом Адлера і Гатчинса. Більш ніж 2000 років інтелектуальної історії людства становлять основу для двох перших років навчання (табл. 3.2) та принаймні у два рази більша кількість авторів у період близько 300 років становить основу для вивчення в останні два роки (Додаток Е).

Перший рік присвячено грецьким авторам; другий рік починається з вивчення й обговорення Біблії, а закінчується читанням творів XVI століття – перших паростків сучасності; протягом третього року студенти вивчають класичні твори XVII–XVIII століть; четвертій рік базується на ознайомленні з класиками XIX–XX століть. Цей хронологічний порядок читання книг у більшості випадків не ґрунтується на історичному підході, а є питанням розуміння студентами «вічних проблем людства» (Rule, 2009).

Таблиця 3.2

Автори для вивчення за навчальними площинами протягом двох років навчання у Коледжі Сент Джона

	Література	**Філософія і теологія**	**Історія та суспільні науки**	**Математика і природознавчі науки**	**Музика**
1-й рік навчання	Гомер, Есхіл, Софокл, Еврипід, Арістофан	Платон, Арістотель, Лукрецій	Геродот, Фукідід, Плутарх	Евклід, Нікомах, Птолемей, Лавуазьє, Дальтон, Архімед, Паскаль, Фаренгейт, Авогадро, Віршоу, Маріотт, Гей-Люсак, Пруст, Каніцаро, Бертолле, Менделєєв, Томсон, Гарвей, Дріш, Шпеманн	
2-й рік навчання	Вергілій, Данте, Чосер, Шекспір, Донн, Марвелль	Арістотель, Епіктет, Плотиній, Біблія, Августин, Ансельм, Фома Аквінський, Лютер Кінг, Монтень, Бекон, Маймонід	Плутарх, Тацит, Лівій, Макіавеллі	Птолемей, Аполлоній, Коперник, Декарт, Паскаль, Вієт, Кеплер	Палестріна, Бах, Моцарт, Бетховен, Шуберт, Стравінський, Гайдн, Депре, Монтеверді

Акцентуємо особливу увагу, що єдиний культурний канон створює сприятливий простір комунікації, де студенти навчаються працювати над власними відкриттями шляхом обмірковування та дискусії щодо

фундаментальних питань існування людства. Вивчення й аналіз значущих для людської цивілізації класичних творів розвиває критичне мислення студентів, збагачує їхній світогляд, виховує їх гідними громадянами своєї країни зокрема і світу загалом, що певним чином сприяє формуванню гуманітарної культури студентів (Rule, 2009).

Приєднуються до цієї позиції й педагоги Гарварда Дрейфус і Келлі (Dreyfus, & Sean, 2011), які переконані, що читання класиків спонукає особистість до реалізації власного потенціалу.

Семінарські заняття-дискусії в Коледжі Сент Джона частіше за все присвячені інтерпретації прочитаного; в інших випадках розмова може поширюватися на теми, імпліцитно запропоновані в тексті того чи іншого твору. Так, вивчення «Історії Пелопоннеської війни» Фукідіда, наприклад, майже напевно може призвести до обговорення теми війни й агресії та відповідно дій урядів різних країн, США в тому числі, щодо ведення війн у наш час. У свою чергу, Гомер і Данте викликають обдумування людських чеснот і недоліків та долі людства в цілому (Rule, 2009).

У такий спосіб пізнання культури студентами відбувається шляхом діалогу в різних сферах знань, які потім об’єднуються в цілісну картину світу на рівні розуміння, оцінювання та відповідно поведінки. До того ж, існує тісний взаємозв’язок освітнього процесу як соціокультурної комунікації на основі вивчення класичних творів із діалогом особистісних культур як засобом духовного єднання, самовираження студентів, який розкриває сутність кожного як «…виняткового світу культури, що вступає у взаємодію з іншими особистостями-культурами, створює себе у процесі цієї взаємодії та впливає на інших» (Черток, 2005, с. 76).

На переконання американської дослідниці літературної освіти Розенблатт (Rothblatt, 2003), «на противагу аналітичному підходу до пізнання в суспільних науках, досвід пізнання засобом літератури забезпечує миттєвий емоційний відгук, …суттєво впливаючи на формування у студентів образу світу та себе в цьому світі» (p. 7). Сама література, як зазначала Ренд, постає

для молоді «головним джерелом морально-етичних цінностей, яке представляє їх у доступній формі. Воно пропонує не правила поведінки або дидактичні настанови, а образ морально-етичної особистості, тобто конкретизовану абстракцію морально-етичного ідеалу» (Рэнд, 2016, с. 147).

Когнітивні процеси та чуттєвий досвід, задіяні в процесі вивчення класичних творів із різних сфер знань, дають змогу об'єднати в одне ціле різноманітні контексти і, на цій основі, створити культурні уявлення, які в цілому, гармонізуючи морально-духовні здатності студентів, забезпечують формування в них гуманітарної культури.

Попри позитивні здобутки окресленої моделі загальної підготовки студентів бакалаврату у США, її критикують за відсутність уваги до актуальних знань та з приводу того, які критерії розмежовують західну і незахідну культури, а також ігнорування надбаннями сучасної культурної спадщини. Крім того, критиці піддають і відсутність на регулярній основі такої форми навчання, як лекція. Адже вона надає можливість студентам зосередитися на найскладніших питаннях, у яких важко розібратися самостійно, а викладачам у максимально короткий проміжок часу – класифікувати і прокоментувати тенденції за наявності значної кількості різних, іноді протилежних, поглядів на певну проблему й ефективно окреслити напрями подальшої самостійної роботи студентів. Лекція також передбачає розвиток у студентів уміння слухати й усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо.

Слід зазначити, що в американський вищій школі лекційна форма занять використовується не як джерело інформації, а задля спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів. З огляду на те, що на аудиторні заняття виділяється менше часу, ніж на самостійну роботу (75 %) під час лекцій висвітлюються найскладніші й найважливіші питання того чи іншого навчального курсу, надаються методичні вказівки для самостійної роботи. Як правило, до лекції кожному студенту видається скорочений конспект

необхідного навчального матеріалу. З огляду на той факт, що американські педагоги переконані, що максимальне зосередження уваги студентів не перевищує 15 хв., кожні 15 хв. демонструються відео уривки різного пізнавального й ігрового характеру, проводяться короткі обговорення того чи іншого матеріалу з метою обміну думками, а також викладач у цей час відповідає на запитання студентів стосовно матеріалу вивчення.

Інша лінія в сучасних дискусіях, пов'язаних із цією моделлю загальної підготовки, ставить під сумнів не тільки необхідність читання класичних текстів, а й самі критерії, за якими можна було б стверджувати, чи є той чи інший текст «класичним і величним». Загалом виглядає сумнівною сама можливість існування універсально значущих текстів та ідей. Крім того, на думку професора іспанської і португальської мов і літератури Нью-Йоркського університету Претт (Pratt, 1992), список величних книг не тільки встановлює парадигму євроцентризму, а й створює дуже обмежене уявлення про Європу (p. 16-17).

Зрештою, ми вважаємо, що загальна підготовка студентів бакалаврату у вищій школі США на основі критичного читання величних книг, залучаючи навчально-виховні ресурси духовно-моральних надбань і кращих досягнень людської цивілізації, покликана ознайомити студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями; допомогти студентам зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для своєї самореалізації; навчити їх мислити, а також цивілізовано й ефективно спілкуватися з іншими людьми і навколишнім світом загалом, що забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Ефективним, з огляду на процес створення тексту і задіяння розумових дій та операцій мислення – від генерації ідей і пошуку інформації до редагування й представлення власного тексту (на обговорення іншими студентами або його подання задля оцінювання викладачем), є ***метод творчих письмових робіт «РАФТ»*** (англ. RAFT – **R**ole of the Writer, **A**udience, **F**ormat, **T**opic) (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Завдання для методу творчих письмових робіт «РАФТ» (за (Santa, Havens, & Valdes, 2004))

Роль	**Аудиторія**	**Формат**	**Тема**
Морська зірка	Океан	План-схема	Функціонування і взаємодія мешканців океану
Студент	Викладачі	Лист	Правила поведінки
Колесо	Автомобіль (повнопривідний)	Інструкція з експлуатації	Кріплення і функціонування
Шоколад	Інгредієнти	Рецепт	Удосконалення
Електрика	Лампочка	Пісня про кохання	Взаємовідносини
Озеро	Екосистема	Лист-запрошення	Співпраця
Репортер газети	Читачі в 1870-х рр.	Некролог	Особистісні якості генерала Кастера
Адвокат	Верховний суд США	Апеляційна промова	Рішення по справі Дреда Скотт
Абрахам Лінкольн	Дорога Еббі	Колонка порад у газеті	Проблеми у відносинах Лінкольна з його генералами
Виборець	Сенатор США	Лист	Контроль над зброєю
Репортер	Громадськість	Прес-реліз	Як утворений озоновий шар
Рослина	Сонце	Лист-подяка	Роль сонця для зростання рослин
Учений	Чарльз Дарвін	Лист	Спростування теорії еволюції
Квадратний корінь	Ціле число	Лист про кохання	Пояснення відносин
Кухар	Інші кухари	Рецепт	Алкоголізм
Джулія Чайлд	ТВ глядачі	Сценарій передачі	Магія яєць
Легені	Цигарки	Лист-скарга	Наслідки куріння
Студент	Викладач	Лист	Очікування
Форель	Власна самість	Щоденник	Вплив кислотних дощів на озеро
Жінка 21-го століття	С’юзен Б. Ентоні	Лист-подяка	Права жінок
Олександр Великий	Аристотель	Лист	Враження від своїх подорожей

Цей метод передбачає аналітичний підхід до сутності проблеми, до виявлення її ціннісного аспекту в процесі створення студентом або групою

студентів тексту певної тематики від імені обраного персонажа з урахуванням особливостей аудиторії, для якої створюється текст.

У назві методу РАФТ є акронімом: **Р** – *роль*, яку виконує студент(и) (паломник, солдат, президент тощо), **А** – уявна цільова *аудиторія*, для якої створюється текст (політичний мітинг, потенційний роботодавець тощо), **Ф** – *формат* письма (лист, стаття, реклама тощо), **Т** – *тема* письмової роботи. Наприклад: **Роль** – Скаут Фінч; **Аудиторія** – громада Монровілля, штат Алабама; **Формат** – хвалебна промова на адресу Аттікуса Фінча; **Тема** – соціальна нерівність (Santa, Havens, & Valdes, 2004).

У використанні цього методу американські педагоги радять враховувати поступове інтелектуальне зростання студентів, що переходить від бінарної стадії правильних і неправильних відповідей (коли викладач вважається носієм істини) до стадії суб'єктивних знань, коли власна думка виявляється самоцінною, а потім до більш високих стадій, на яких студенти вчаться поєднувати суб'єктивні знання з надійними джерелами об'єктивних знань, які підтверджують або спростовують ці знання.

Метод «РАФТ» реалізується в сім основних етапів:

1. *Етап вибору* – визначається тема тексту, який планується створити, з'ясовується цільова аудиторія, для якої призначається текст, відповідно до ролі й аудиторії обирається жанр і форма оповіді та розподіляються завдання між студентами з метою розкриття заданої теми.

2. *Етап збору інформації* –з різних джерел з урахуванням особливостей ролі й аудиторії добирається тематичний матеріал.

3. *Етап аналізу й осмислення* підібраного матеріалу.

4. Етап створення тексту (індивідуально або в групі).

5. *Етап редагування тексту*.

6. *Читання тексту вголос в «авторському кріслі».*

7. *Етап рефлексії* – обговорення прослуханого й аналіз відповідності представленого тексту його жанровій специфіці (Santa, Havens, & Valdes, 2004).

У такий спосіб окреслений метод забезпечує вільне вираження думок, розвиває у студентів здатність до імпровізації, критичний аналіз вчинків людей і подій, що відбувалися або відбуваються.

Цей досвід творчої комунікативної діяльності сприяє метапізнанню, розвитку критичного і креативного мислення, що загалом слугує підґрунтям для формування гуманітарної культури студентів.

Метод рольової гри користується великою популярністю в освітньому процесі американських закладів вищої освіти, забезпечуючи певну мотиваційну спрямованість навчально-пізнавальної діяльності студентів. Він ґрунтується на моделюванні заданих ситуацій, вимагаючи від студентів використання певних зразків поведінки та відповідної лексики як в усному, так і писемному мовленні. Рольова гра припускає імітування дійсності в її найістотніших рисах, де вербальна і невербальна поведінка всіх учасників тісно переплітається. Визначальним фактором цього методу є індивідуальний пізнавальний пошук в інтересах групи у процесі підготовки студента до заняття, що слугує не лише поглибленням власних знань з питання, яке досліджується, а й підвищенням особистої відповідальності за результативність донесення цих знань до інших.

Ми з'ясували, що у практиці американської вищої школи під час загальної підготовки студентів бакалаврату рольова гра застосовується як:

1) окремий метод педагогічного впливу на будь-якому етапі заняття будь-якого навчального курсу;

2) формат проведення одного чи декількох занять у системі спеціально розроблених для студентів першого року навчання курсів-семінарів;

3) формат цілого навчального курсу, який охоплює у своїй послідовності ігри, пов'язані між собою загальною темою та сценарієм.

Наведемо приклад рольової гри як часткового методичного прийому, що застосовується викладачами Коледжу Сент Джона з метою створення сприятливої емоційної атмосфери і налаштуванні студентів на подальше сприйняття навчального матеріалу. Основною умовою є те, що студенти

мають бути обізнаними з творчістю Гомера та знати напам’ять уривки з його творів, написані гекзаметром. П’ять–шість студентів у групі виконують ролі богів, які бенкетують на Олімпі та ведуть інтелектуальну бесіду. Герой (обраний до початку гри студент) повинен у визначений час, не підходячи до «богів» близько (місце для героя встановлюється до початку гри), змусити їх себе слухати. Він має віршами примусити «богів» звернути на себе увагу та відволікти їх від розмови різноманітними способами: розсмішити, налякати, розвеселити тощо. Віршований уривок можна повторювати скільки завгодно разів.

Ефективними, на наш погляд, у переліку курсів-семінарів для студентів першого року навчання у багатьох закладах вищої освіти США (більше ніж у 300) є навчальні курси, що проводяться у форматі рольових ігор, зокрема гри «Реакція на минуле». Ці заняття дають змогу у найбільш автентичний спосіб «відчути і прожити історичні події» і розвинути навички усної і письмової комунікації (Barnard College Reacting Consortium, 2004).

Комплекс ігор «Реакція на минуле» започатковано в 1995 р. істориком і педагогом Карнесом. Згодом за ініціативи педагогічного колективу Коледжу Барнарда та підтримки Фонда Тіґла і Департаменту освіти США було розроблено його методичне забезпечення. У 2001 р. цю методичну розробку було нагороджено премією Теодора Гезбурґа за інноваційність у вищій освіті (Barnard College Reacting Consortium, 2004).

У переліку зазначеного комплексу рольових ігор такі: «Створення Америки: Конституційна угода», «Кентуккі, 1861 р.: відданість, держава, нація», «Березневі ідеї: Рим 44 р. до н.е.», «Японія, захід і початок Другої світової війни, 1940–41 рр.», «Канзас, 1999 р.: стрімкий поступ науки», «Модернізм і традиціоналізм: мистецтво в Парижі, 1888–89 рр.», «Війна за Палестину, 1936 р.», «Корея на перехресті цивілізацій: конфуціанство, орієнтація на захід та реформи Кабо, 1894 р.», «Суд над Галілеєм: філософія Аристотеля, нова космологія та католицька церква, 1616-33 рр.», «Генрі VIII

та реформування парламенту» та ін. (Barnard College Reacting Consortium, 2010).

За твердженням викладачів Коледжу Барнарда, комплекс рольових ігор «Реакція на минуле» знаходить своє використання не лише в процесі загальної підготовки (наприклад, ці ігри можуть бути окремими самостійними заняттями курсу семінарського типу першого року, що спонукають студентів до дискусії), а й протягом усього терміну навчання студентів на бакалавраті.(Barnard College Reacting Consortium, 2010).

Методичне забезпечення комплексу рольових ігор «Реакція на минуле» становлять :

1) книга для студента (видавництв «Pearson» або «Longman»);

2) текст філософського або історичного характеру відповідно до тематики гри (наявний в бібліотеці чи книгарні);

3) індивідуальна інструкція з підготовки та з завданнями до кожної гри для кожного студента (надається викладачем);

4) книга методичних рекомендацій для викладача (Barnard College Reacting Consortium, 2010).

Перші дві із зазначених вище позицій є загальнодоступними. Останні дві – інструкція з виконання ролі для кожного студента (її забороняється показувати будь-кому) і книга для викладача – лише для індивідуального користування.

Тривалість гри визначено в методичних рекомендаціях. Зазвичай, вона варіюється від чотирьох до чотирнадцяти занять і проходить у три основні етапи (Barnard College Reacting Consortium, 2010):

I. *Підготовчий етап* триває два-три заняття, які є традиційними за формою: викладач у формі лекції з елементами дискусії ознайомлює студентів з історичним контекстом, у межах якого вони будуть виконувати свої ролі, що роздаються студентам по закінченню першого заняття (інколи – на другому занятті). Обов’язковою умовою цього етапу є самостійне групування студентів з метою вироблення й узгодження шляхів ефективної

взаємодії задля вирішення поставлених завдань. Надалі в такому самому складі вони мають збиратися в позааудиторний час для обговорення подальшої спільної діяльності.

Готуючись до наступного етапу гри заздалегідь, студенти читають класичні твори з історії, філософії тощо, які мають допомогти їм осягнути історичний і соціальний контексти життя певних персоналій, зануритися в мотивацію вчинків та думки людей, які викарбували історію. Студенти також самостійно обирають засоби переконливого вираження думок і вчинків своїх персонажів: промови, петиції, дискусії тощо. Обов'язковим є виконання певного письмового завдання кожним студентом, заданого в інструкції до гри та яке на підсумковому етапі становить дві третини загальної оцінки кожного студента.

II. *Етап власне гри* починається, як правило, на четвертому–п'ятому занятті. Роль викладача на цьому етапі є фасилітативною. Він розміщується в кінці аудиторії і спостерігає за перебігом гри, втручаючись лише тоді, коли виникають конфліктні ситуації, які студенти неспроможні вирішити самостійно. Адже саме вони керують усім процесом гри. Виконуючи свої ролі, студенти намагаються спонукати інших учасників до дії стосовно їхнього персонажа та мотивації його вчинків. Відтворюючи інтелектуальну енергію емоційного переживання, студенти самі «проживають» історію тих чи інших історичних подій. Наприклад, студент грає роль китайського вченого XVI століття, який допомагає у вирішенні питання щодо того, хто має стати наступним імператором. Або він може бути членом Національної Асамблеї у революційному Парижі 1791 р., що намагається створити конституцію посеред панування хаосу. У такий спосіб вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми.

III. Підсумковий етап – обговорення гри й оцінювання діяльності студентів. Час закінчення гри визначає викладач. Студентам пропонується самим оцінити загальні підсумки гри, свій особистий внесок у досягнення

поставлених завдань та дії інших учасників, окреслити проблеми й труднощі, яких вони зазнавали під час гри, та визначити переможців. У підсумку викладач виставляє оцінки студентам, ураховуючи їхні письмові роботи.

Як бачимо, рольова гра припускає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається. У реальному житті, щоб воно було успішним і змістовним у межах культури, студенти мають вписатися у досить ускладнену абстрактну систему, яка значною мірою є уявною, як у грі, де кожний «проживає» ситуацію не через власне «Я», а через «Я» відповідної ролі. Це позитивно позначається на результаті, і, як підсумок, сприяє розширенню асоціативної бази у процесі засвоєння навчального матеріалу і має виховне значення. Рольова гра забезпечує формування навичок співпраці й партнерства на основі активної взаємодії, а також розвиток комунікативних навичок та критичного і креативного мислення шляхом аналізу альтернативних способів дій та ідей, запропонованих для виконання завдань на підсумковому етапі.

У методичних напрацюваннях американської вищої школи особливої уваги заслуговує практична реалізація інтегрування знань на основі трансдисциплінарності шляхом застосування ***методу проектів.*** Цей метод передбачає розвиток пізнавально-пошукових і творчих навичок, а також умінь студентів, що потребують самостійного конструювання знань у швидкоплинному інформаційному просторі сьогодення.

Терміном «проект», уперше вжитому у США в 1908 р. завідувачем відділом з регулювання освітньою діяльністю в американських сільськогосподарських школах Снедзеном, було названо низку завдань для виконання дітьми фермерів удома, оскільки за нерегулярного відвідування школи вони мали самостійно опрацьовувати навчальний матеріал. У 1911 р. Департамент освіти США узаконив цей термін. Широке педагогічне обґрунтування проектна діяльність отримала у працях професора педагогічного коледжу Колумбійського університету Кілпатрика, який розвинув сформульований Д’юї основний принцип навчання – «навчання

через дію», згідно з яким сутністю освітнього процесу є відкриття – постійне, реальне втілення чогось нового, запропонував першу класифікацію проектів (цит. за Нетесова, 2014):

– продуктивні проекти, пов'язані з будь-якою трудовою діяльністю (наприклад, доглядом за рослинами, тваринами, розробка макета тощо);

– споживчі проекти, метою яких є споживання у найширшому розумінні, у тому числі розваги (наприклад, підготовка і проведення екскурсій);

– проекти розв'язання проблем (науково-дослідні проекти), що поєднуються з дискусійними формами освітньої діяльності;

– проекти-вправи з метою оволодіння певними навичками.

Метод проектів передбачає планування та виконання доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання в реальній життєвій ситуації та характеризується високим рівнем особистої самостійності і зацікавленості (Kilpatrick, 1918).

Робота за методом проектів охоплює постановку певної проблеми з наступним чітким плануванням дій, розподілом (у процесі групової діяльності студентів) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів.

Американськими педагогами (Kilpatrick, 1918; Barton, & Smith, 2000; Chekuri, Gilbert, Johnson, Kantak, & Tippens, 2012) доведено, що цей метод є ефективним у тому випадку, коли для вирішення поставленого завдання потрібні інтегровані знання з різних дисциплін. З огляду на це сьогодні у вищій школі США поширеною є практика застосування ***методу інтегративного колективного проекту***, авторами якого є американські освітяни Бартон і Сміт (Barton, & Smith, 2000). Суть його полягає в тому, що студенти разом із групою викладачів різних дисциплін працюють в одній команді, досліджуючи спільну тему в більш ніж одній сфері знань (p. 54-63).

Розглянемо це на прикладі факультету математики та природничих наук Університету Вудбері в 2008 р., педагогічним колективом якого було запропоновано семестровий навчальний курс «Проблеми транспортного руху». У межах цього курсу розроблено і запроваджено інтегративний колективний проект «Автотранспорт у Лос-Анджелесі». Його мета полягала у стимулюванні інтересу студентів до визначеної проблеми, оволодіння необхідними різногалузевими знаннями і навичками під час індивідуальної та колективної проектної діяльності (Chekuri, Gilbert, Johnson, Kantak, & Tippens, 2012).

Практична реалізація проекту «Автотранспорт у Лос-Анджелесі» відбувалася під керівництвом чотирьох професорів університету, зокрема у сферах математики, психології, фізики та архітектури, та двох інженерів транспортної галузі. Студенти, які взяли участь у проекті, розподілилися на чотири групи відповідно до спільних інтересів і поставлених задач. Кінцеві результати навчально-пошукової діяльності студентів було представлено як статті, письмові звіти та презентації за тематикою у чотирьох ключових напрямах:

1) контроль за рухом транспорту в XXI столітті;

2) реорганізація транспортної системи та транспортних шляхів Лос-Анджелеса;

3) проблеми забруднення навколишнього середовища, пов’язані з автотранспортними засобами, та шляхи розв’язання їх;

4) соціально інтегративні процеси та їхній вплив на транспортну систему Лос-Анджелеса (Chekuri, Gilbert, Johnson, Kantak, & Tippens, 2012).

Крім самостійної пізнавально-пошукової діяльності та взаємодії в групі з метою обговорення, критичного аналізу та вироблення кінцевих результатів, студентів було залучено до теоретико-практичних занять протягом семестру, з яких два практичні заняття-подорожі, було спрямовано на безпосереднє вивчення об’єкта дослідження (Chekuri, Gilbert, Johnson, Kantak, & Tippens, 2012).

Саме за умов активного дослідження провідними стають розвиток критичного і креативного мислення студентів, а також їхній саморозвиток на основі розкриття інваріантної структури індивідуальної суб'єктивності студентів у способі засвоєння ними знань, цінностей і норм поведінки.

Така колективна проектна діяльність на основі трансдисциплінарності у вищій школі США відповідає основним засадам гуманістично орієнтованої освіти, серед яких: активна участь студентів у процесі здобуття та творення знань на основі самоорганізації і саморозвитку; діалогізація відносин усіх учасників освітнього процесу, яка допомагає студентам зібрати воєдино, проаналізувати й інтерпретувати фактичну інформацію та надалі трансформувати її в особистий досвід; застосування холістичного підходу, згідно з яким людина є єдністю інтелектуальної та духовної сфер і нерозривно пов'язана із соціокультурним середовищем; створення умов для формування гуманітарної культури студентів.

Отже, маємо змогу констатувати, що метод інтегративного колективного проекту слугує прикладом поєднання на практиці в американській вищій школі *індивідуальних і групових* ***форм*** роботи, де:

–індивідуальні форми передбачають самостійну навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на засвоєння соціокультурних знань, умінь і досвіду, що регулюється й управляється студентом як суб'єктом цієї діяльності (вдосконалення вміння логічно будувати висловлювання власних думок, слухати інших, ставити запитання й аргументовано відповідати на запитання інших тощо);

–групові форми ґрунтуються на засадах студентоцентрованості освітнього процесу та характеризуються: активізацією навчально-пізнавальної діяльності; розвитком умінь, комунікативних у тому числі, та стратегій взаємодії у групі (парах, малих групах) для колективного розв'язання поставлених проблем; рефлексією, яка забезпечує формування здатності до адекватної самооцінки й оцінки діяльності інших.

Американські освітяни Д. Джонсон, Р. Джонсон і Сміт (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998) виокремлюють п’ять ключових елементів успішної взаємодії у групі:

1) позитивна взаємозалежність;

2) індивідуальна відповідальність;

3) стимулювальна співпраця;

4) доречне використання соціальних навичок (лідерство, прийняття рішень, комунікативні навички та навички управління конфліктами);

5) рефлексія результатів групової роботи (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998, p. 29).

Роль викладача щодо забезпечення зазначених елементів успішної групової взаємодії студентів полягає в тому, щоб сприяти:

– по-перше, розумінню кожним студентом свого взаємозв’язку з іншими студентами: успішний результат виконаної роботи залежить від внеску кожного;

– по-друге, розвитку індивідуальної відповідальності студентів шляхом: а) індивідуального тестування кожного студента; б) запровадження таких методів навчання, які забезпечують активну участь кожного (наприклад, метод мозаїки); в) спостереження за кожною групою і документування внеску кожного члена групи;

– по-третє, розвитку почуття колективного успіху в кожного студента на основі взаємної допомоги, підтримки, схвалення зусиль один одного;

– по-четверте, формуванню необхідних для успішної життєдіяльності в соціумі навичок та доречному використанню їх: навичок лідерства, прийняття рішень, створення довіри, комунікації та управління конфліктами треба навчати також цілеспрямовано, як і академічних навичок;

– по-п’яте, стимулюванню рефлексивної діяльності студентів, спрямованої на їхнє постійне самовдосконалення шляхом: а) оцінювання, які дії були більш-менш корисні в забезпеченні ефективних міжособистісних відносин і того, чи всі члени групи досягли поставлених перед ними освітніх

цілей; б) прийняття рішень про те, які моделі поведінки слід надалі розвивати, а які змінити (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998, p. 27).

В освітньому процесі вищої школи США використовуються переважно такі три основні види групової взаємодії студентів: 1) формальна співпраця; 2) неформальна співпраця; 3) групова довгострокова співпраця (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998).

Формальна співпраця передбачає навчально-пошукову взаємодію студентів по групах протягом від одного заняття до кількох тижнів, спрямовану на виконання спільного завдання (наприклад, розв'язання поставленої проблеми або прийняття рішення, написання доповіді на задану тему, проведення опитування або виконання проектної діяльності, критичне читання певного матеріалу або опрацювання питань за прочитаним текстом тощо). При цьому викладач повинен розподілити студентів по групах, чітко визначити роль кожного студента в групі (керівник групи, секретар, посередник) згідно з поставленими цілями, пояснити студентам навчальні завдання і стратегії, а також критерії оцінювання. Викладач систематично відстежує та збирає інформацію про те, як працює кожна група. Виконавши поставлене перед групою завдання, її члени аналізують результати й ефективність спільної діяльності (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998).

Неформальна співпраця використовується на заняттях з метою обговорення того чи іншого запропонованого викладачем питання в парах або малих групах (три-чотири особи) протягом від кількох хвилин до одного заняття. Ці тимчасові групи створюються за необхідністю та за визначеним викладачем принципом, наприклад, за принципом «студенти, які сидять поруч». Під час роботи в парах або малих групах можна швидко виконати завдання, які за інших умов потребують великої затрати часу: обговорити завдання викладача або короткий текст; провести критичний аналіз чи редагування письмової роботи іншого студента; сформулювати разом запитання до інших студентів або викладача тощо. Зазвичай, неформальна групова співпраця використовується в «цільових дискусіях» на початку та по

закінченню заняття або на початку та вкінці читання певного матеріалу, а також у дискусіях у парах протягом заняття (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998).

Групова довгострокова співпраця студентів триває один семестр або навчальний рік і має постійний склад учасників. Основними обов'язками членів кожної групи є: надання один одному підтримки, заохочення і допомоги у виконанні завдань; індивідуальна відповідальність за власне навчання та навчання усіх інших учасників групи; забезпечення навчальної успішності всіх членів групи. Як правило, ці групи (чотири, іноді три студенти) довгострокової співпраці: по-перше, мають гетерогенний склад учасників (особливо з погляду мотивації досягнень і цільової спрямованості) протягом усього терміну свого існування – семестр, навчальний рік або навіть до закінчення навчання на певний освітній ступінь; по-друге, регулярно зустрічаються в одному визначеному місці з метою виконання поставлених завдань або для обговорення плану дій щодо їхнього виконання (наприклад, щодня або один раз у два тижні) (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998).

Ці три види групової взаємодії студентів доповнюють і підсилюють одна одну в освітньому процесі. Вони в комплексі можуть бути використані в ході одного аудиторного заняття. Так, заняття може починатися з короткої наради по групах, яка зазвичай триває від п'яти до п'ятнадцяти хвилин. Під час наради у кожній групі відбувається перевірка виконання кожним студентом домашнього завдання. Викладач постійно спостерігає за групами і бере на замітку ті частини домашнього завдання, які викликали труднощі.

Також саме по собі заняття може бути побудоване на основі неформального кооперативного навчання. Викладач повідомляє тему та цілі заняття. Потім він активізує студентів за названою темою, спонукаючи їх до дискусії в парах. Таке заняття починається і закінчується обговоренням у парах. Викладач також може звертатися до дискусії протягом усього заняття кожні 10-15 хв. Якщо студенти потребують поради або підтримки під час

дискусії, викладач може взяту активну участь у процесі їхньої роботи (D. Johnson, R. Johnson, & Smith, 1998).

Загалом, групова форма діяльності сприяє: набуттю позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, який, зазвичай, у подальшому переноситься в усі сфери життєдіяльності особистості; усвідомленню цінності інших людей; особистісній рефлексії, що дає студентам можливість оцінити власну поведінку й настанови.

Звертаючись безпосередньо до ***засобів навчання і виховання*** зазначимо, що традиційне словесне і візуальне методичне забезпечення процесу формування гуманітарної культури студентів не втратило своєї актуальності, а лише доповнене можливостями новітніх інформаційних технологій. Так, сьогодні підручники у США супроводжуються великою кількістю додаткового матеріалу, зокрема комп'ютеризованими тестами, CD-дисками з аудіо- та відеозаписами, слайдами, рольовими іграми тощо. На першій сторінці сучасного посібника, зазвичай, знаходиться індивідуальний код доступу до спеціальної Інтернет-сторінки з навчальними матеріалами, яка постійно оновлюється.

Крім посібників, традиційні засоби навчання і виховання охоплюють: публіцистичні твори, твори художньої літератури та мистецтва, класичні твори з різних сфер знань – філософії, математики, історії, природознавчих наук тощо. Вони здебільшого слугують матеріалом для критичного аналізу явищ соціокультурного життя; задля ілюстрації наукових положень із якнайбільшою переконливістю.

Використання у процесі загальної підготовки у вищій школі США інформаційно-комунікаційних технологій сприяє інтенсивному засвоєнню матеріалу, зорієнтовуючи студентів на пошук системних зв'язків і закономірностей. За допомогою цих технологій студенти отримують вільний доступ до будь-яких необхідних для їхньої підготовки навчальних підручників і посібників (наприклад, OpenStax), наукових праць, рекомендацій, завдань, мультимедійних файлів (анотовані каталоги,

реферативні журнали, відеозаписи лекцій, дискусій, конференцій, засідань «круглого столу», на яких зафіксовано обговорення певного навчального матеріалу, відеозаписи виступів відомих фахівців різних сфер знань) тощо. Залучаються також такі засоби поширення культурної й освітньої інформації, як віртуальні музеї, прилучаючи студентів до мистецтва й відкритого обміну думками щодо різноманітних соціокультурних питань.

Отже, розглянуті вище методи, форми у комплексі з традиційними засобами навчання і виховання та інформаційно-комунікаційними технологіями, візуальними ресурсами під час загальної підготовки на бакалавраті у США забезпечують формування гуманітарної культури студентів шляхом:

1) залучення до навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на усвідомлення студентами загальнолюдських цінностей, які слугують регулятивною основою спілкування й поведінки в соціумі;

2) накопичення, інтегрування й активної трансляції соціально значущих знань і досвіду, а також розвитку вмінь і навичок, які забезпечують успішну інтеграцію особистості в соціокультурне життя.

Висновки до третього розділу

У розділі окреслено основні критерії відбору американських закладів вищої освіти для вивчення: 1) *географічне розташування* – територіальне охоплення центральної, східної, західної, північної та південної частин США; 2) *галузі знань* – технічна і гуманітарна, а також багатогалузева спрямованість закладу вищої освіти; 3) *джерело фінансування* – приналежність до приватного і державного секторів фінансування.

Шляхом контент-аналізу курикулумів загальної підготовки у шістнадцяти відібраних закладах вищої освіти США (Вірджинському політехнічному університеті – університеті штату Вірджинія,

Каліфорнійському політехнічному університеті, Іллінойському університеті, Університеті штату Пенсильванія, Університеті штату Невада, Техаському університеті в Остіні, Гарвардському університеті, Єльському університеті, Прінстонському університеті, Пенсильванському університеті, Університеті Фурмана, Американському університеті, Південно-західному університеті, Університеті Брауна, Коледжі Барнарда, Коледжі Сент Джона) виокремлено характерні для всіх названих інституцій *принципи побудови курикулумів* означеного складника вищої освіти: *системності* (передбачає виявлення складників загальної підготовки та необхідність наукового визначення завдань цієї системи, що забезпечують її цілісність і спрямованість на формування гуманітарної культури студентів), *результативності* (ґрунтується на визначенні конкретних результатів навчання й особистісного розвитку студентів), *плюралізму* (орієнтований на врахування у змісті загальної підготовки постійних соціокультурних змін у різних сферах знання).

На основі аналізу нормативних документів у сфері загальної підготовки студентів у вищій школі США, осмислення й узагальнення науково-педагогічних здобутків американських освітян окреслено чотири *організаційно-педагогічні умови*, які забезпечують формування гуманітарної культури студентів:

1) *утвердження студентоцентрованості освітнього процесу*, що надає студентам можливість самостійно сформувати власну програму навчання, мотивує їх до відповідальності за власні навчальні досягнення та до рефлексії набутих знань і досвіду; сприяє залученню студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, співпраці з усіма учасниками освітнього процесу; забезпечує розвиток автономності, самооцінки і самоповаги;

2) *інтегрування знань на засадах трансдисциплінарності* в інформаційно-контентному, операційно-діяльнісному і ціннісно-смисловому аспектах, що забезпечує формування в студентів здатності застосовувати

здобуті знання і навички в різних контекстах своєї життєдіяльності, адекватно оцінюючи власні здібності та перспективи;

3) *актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів*, що спрямовує освітній процес на продукування і підтримку загальнолюдських цінностей, соціокультурних зразків, поведінкових моделей, а також задоволення усвідомленої потреби в здійсненні комунікації між наявними, накопиченими знаннями та новопородженими соціокультурними уявленнями в комунікативному середовищі загального компонента вищої освіти США;

4) *запровадження курсів-семінарів першого року*, які: забезпечують адаптацію студентів до академічного середовища закладу вищої освіти; створюють сприятливе освітнє середовище для самопізнання, самовдосконалення студентів шляхом обговорення різноманітних соціокультурних тем.

З'ясовано, що провідними у практичній реалізації окреслених організаційно-педагогічних умов у вищій школі США виступають ***кооперативно-інтерактивні методи***, зорієнтовані на пізнавальні інтереси та потреби студентів як активних суб'єктів освітнього процесу шляхом багатосторонньої, полілогової комунікації: *метод кейсів, метод мозаїки, метод синдикату, сократівський метод, метод творчих письмових робіт «РАФТ», метод рольової гри, метод колективного проекту*. Ці методи на основі внеску кожного студента в загальну справу дають можливість здобувати знання й ефективно організовувати спільну діяльність, спрямовану на співпрацю і набуття соціокультурного досвіду. Результати навчання й особистісного розвитку досягаються взаємними зусиллями всіх учасників, їхньою взаємною відповідальністю. У цьому сенсі освітній процес виступає як засіб інтерактивного виховання. Наголошено, що кооперативно-інтерактивні методи передбачають наявність у викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та вмінь стимулювати індивідуальну участь кожного студента в груповій діяльності у разі низької активності.

Схарактеризовано ***форми*** практичної реалізації зазначених методів навчання: 1) *індивідуальні* – передбачають самостійну навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на засвоєння соціокультурних знань, умінь і досвіду, що регулюється й керується студентом як суб'єктом цієї діяльності (розвиток уміння логічно будувати висловлювання власних думок, слухати інших, ставити запитання й аргументовано відповідати на запитання інших тощо); 2) *групові* – ґрунтуються на засадах студентоцентрованості освітнього процесу й характеризуються: активізацією навчально-пізнавальної діяльності; удосконаленням умінь, зокрема, комунікативних; рефлексією, яка сприяє розвитку в студентів здатності до адекватної самооцінки й оцінки діяльності інших та стратегій взаємодії у групі (або парах чи малих групах) для колективного розв'язання поставлених проблем (наприклад, лекції-дискусії, сократівські семінари, тьюториали тощо).

Використання кооперативно-інтерактивних методів у комплексі з традиційними словесними і візуальними ***засобами навчання і виховання***, інформаційно-комунікаційними технологіями під час загальної підготовки на бакалавраті в США забезпечує формування гуманітарної культури студентів шляхом: залучення до навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на усвідомлення студентами загальнолюдських цінностей, які слугують регулятивною основою спілкування й поведінки в соціумі; накопичення, інтеграції й активної трансляції соціально значущих знань і досвіду, а також розвитку вмінь і навичок, що забезпечують успішну інтеграцію особистості в соціокультурне життя.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях автора (Федоренко, 2014e; 2014g; 2014h; 2015c; 2015e; 2015f; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d).

РОЗДІЛ 4

ВИХОВНІ ІМПЕРАТИВИ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ АМЕРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

4.1. Громадянський напрям навчання і виховання у формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату у США

Сучасне суспільство США у результаті його мультикультурності характеризується підвищеною напругою різноманітних культур, інтересів, норм поведінки. Спробою скерувати цей процес і тим самим забезпечити цілісність американського суспільства є постійне удосконалення змісту і принципів громадянської освіти, основне призначення якої в американських університетах і коледжах полягає у цілеспрямованому навчанні і вихованні «поінформованих, вдумливих і відповідальних громадян, які здатні брати активну участь у суспільно значущій діяльності, володіють моральними і громадянськими чеснотами»(Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003, p. 6), що певною мірою слугує підґрунтям для формування гуманітарної культури студентів. Про те, що кожний громадянин має вчитися жити в умовах демократичного суспільства життям вільної людини, опановувати вміння ефективної взаємодії з іншими членами громади й органами влади (державної і місцевої) задля вирішення важливих для власного і громадського життя задач, підтверджується думками вчених (Campbell, 2006; Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003; Kazamias, 2009; Yeager, 2005). При цьому важливим складником громадянського виховання є розвиток культури міжетнічних взаємин, що передбачає вміння толерантно спілкуватися з різними культурними групами.

Американські педагоги переконані, що «інвестування державних ресурсів у громадянську освіту – це гарантія посилення американської демократії. …Студенти, які вивчали курси громадянознавчого, міжкультурного і морально-етичного спрямування, порівняно з іншими студентами, глибше розуміють суспільні проблеми і відповідально ставляться до участі в суспільно-політичному житті як до способу розв'язання локальних проблем, зокрема міжетнічних. Вони частіше беруть участь у громадських акціях. Також навчання суспільно корисного служіння та виховання громадянських цінностей пропагує й підтримує американський ідеал громадянської рівності, забезпечуючи кожного громадянина, незалежно від походження, інструментами, які допомагають йому стати повноправним учасником і творцем суспільного життя» (Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003, p. 6).

Активна участь у житті громади нерозривно пов'язана з формуванням в американських студентів патріотичних почуттів і переконань, які виявляються в повазі до своєї громади і американського народу в цілому; гордості за культурні, економічні, науково-технічні досягнення рідної країни; співучасті в суспільно значущій діяльності, спрямованій на благо своєї громади і країни загалом; співчутті до страждань співвітчизників, які потребують гуманітарної допомоги внаслідок того чи іншого стихійного лиха; турботі про майбутнє своєї країни.

Як зауважує професор політології елітного приватного католицького Університету Нотр-Дейма (м. Саут-Бенд, штат Індіана), директор-засновник Центра Руні з вивчення демократії у США Кампбелл (Campbell, 2006): «...заклади вищої освіти повинні організовувати своє внутрішнє життя так, щоб прищеплювати студентам громадянські чесноти, забезпечуючи їхню активну участь у житті громади» (p. 200). При цьому «розвиток у студентів здатності до виявлення активної громадянської позиції є одним із найважливіших завдань загального компонента вищої школи, який усім своїм

змістом сприяє взаємозв'язку студентської громадської діяльності з освітнім процесом» (Yeager, 2005, p. 32). «Об'єднання громадянської активності із загальноосвітньою підготовкою відкриває нові напрями досліджень, які можуть привести до розроблення нових педагогічних методів, що розглядають студента як суб'єкта й одночасно відповідального автора навчання і здобуття знань» (Checkoway, Guarasci, & Levine, 2012, p. 111).

Узагальнений перелік громадянських чеснот, формування яких відбувається у процесі загальної підготовки студентів бакалаврату, представлений Казаміасом (Kazamias, 2009) на основі аналізу праць американських освітян Нуссбаум і Ноддінгз: Характер, Громадянськість, Патріотизм, Космополітична ідентичність, Турбота, Толерантність, Емпатія, Справедливість, Відповідальність, Дружба, Критичне мислення. Автор переконаний, що в комплексі саме ці чесноти як фактори внутрішньої мотивації до гуманістично спрямованої життєдіяльності утворюють фундамент для формування гуманітарної культури студентів (Kazamias, 2009, p. 1107).

На цьому тлі сучасний освітній процес розглядається американськими педагогами (Connor, 1998; Conrad, & Hedin, 1991; Kaye, 2004; Kirschenbaum, 1995; Moon, 1994) як свідоме намагання допомогти студентам оволодіти знаннями, уміннями та сформувати в них означені чесноти, що сприяє ефективному *особистісно значущому* та *соціально конструктивному життю*. Перша з двох названих ознак, за Кіршенбаумом (Kirschenbaum, 1995), означає «змістовне життя, яке дає можливість особистості реалізувати власний потенціал, зрозуміти навколишній світ у його різнобарвності на шляху до реалізації самостійно визначених, особистісно значущих цілей. Соціально конструктивне життя передбачає здійснення позитивного внеску в життя суспільства, виявлення турботи у ставленні до інших людей, визнання їхніх прав. Бути соціально конструктивним означає діяти на підтримку таких базових цінностей, як життя, свобода та прагнення не лише до особистого добробуту, а й добробуту інших людей» (Kirschenbaum, 1995, p. 14).

Окреслене відстежуємо і в педагогічній спадщині Д'юї (2003). Учений зазначав, що розвиток молодого покоління можливий лише за участю такого проміжного чинника, як суспільне оточення, яке сприяє формуванню гуманітарної культури особистості. Саме у спільній взаємодії, на думку вченого, полягає основний виховний ефект суспільного оточення: у суспільній діяльності людина привласнює ту мету, що стимулює її дію, пізнає зміст та методи гуманістичної освіти, набуває необхідних умінь і «переймається емоційним духом», набуваючи соціокультурного досвіду як підґрунтя для досягнення життєвого успіху (Д'юї, 2003, с. 40).

На основі вивчення праць американських освітян (Banks, 1993; Campbell, 2006; Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003; Kimball, 1995; Orrill, & College Entrance Examination Board, 1997; Robinson, 2000; Yeager, 2005) та контент-аналізу курикулумів загальної підготовки у закладах вищої освіти США нами з'ясовано, що громадянський напрям навчання і виховання наявний в усіх досліджуваних закладах. Як зазначалося раніше в роботі, його витоки сягають початку XX століття і нині він є невід'ємним складником загальної підготовки студентів бакалаврату, реалізуючись шляхом:

1) навчальних курсів із громадянознавства;
2) навчальних курсів морально-етичного спрямування
3) навчальних курсів з вивчення культурного різноманіття (diversity courses);
4) навчання суспільно корисного служіння.

Навчальні курси з громадянознавства зорієнтовані на вивчення устрою американського уряду, історії США та становлення демократичних відносин у країні. Вони охоплюють такі основні сфери: громадянське життя американської нації, внутрішня і зовнішня політика США; уряд США; основні американські політичні системи; цінності, принципи та цілі американської демократії; роль громадян США у розвитку демократії. Так, у куррікулумі загальної підготовки студентів бакалаврату в Гарварді

знаходимо навчальну площину «США і світ», сфокусовану на соціальному, політичному, правовому, культурному й економічному аспектах життєдіяльності американського соціуму та моделях поведінки американців у сучасному світі та в історичній ретроспективі. Усі курси означеної площини сприяють формуванню активної громадянської позиції студентів на основі критичної оцінки історичних змін розвитку американської нації у порівнянні з іншими країнами світу («Політика сфери охорони здоров'я в США», «Роздуми про Конституцію США», «Теорія і практика уряду Республіканців», «Бостон: перевідкриття», «Роль Гарвардського університету у світовій історії», «Історія американської демократії» та ін.) (*Harvard Program,* 2017).

Курси морально-етичного спрямування забезпечують моральне виховання студентів та сприяють удосконаленню їхньої моральної поведінки, яка охоплює здатності до: морального сприйняття (розуміння того, що існує ситуація, яка потребує моральних дій, які можуть мати наслідки для інших); морально-етичного судження (судження про те, що слід зробити в конкретній ситуації); прийняття морального рішення (передбачає розгляд різних альтернатив у світлі можливих наслідків для себе та інших); моральної дії (у тому числі волю й уміння, необхідні для реалізації прийнятого рішення) (Rest, 1986).

Слід зауважити, що моральне виховання, будучи складником громадянської освіти у вищій школі США, пронизує всі сфери освітнього процесу, слугуючи підґрунтям формування гуманітарної культури студентів. На думку американського педагога Кіршенбаума (Kirschenbaum, 1995), моральне виховання особистості є процесом свідомого намагання допомогти іншим оволодіти знаннями, уміннями, ставленнями та цінностями, що забезпечують значущість і конструктивність її соціокультурного життя (p. 14).

Із цього приводу цікаву думку висловив канадський дослідник вищої освіти Рідінґз (Readings, 1996), розглядаючи учасників освітнього процесу не

як суб'єктів, а як «самобутні особистості *Я* і *Ти*, взаємопов'язані між собою низкою зобов'язань» (p. 290). З-поміж цих «зобов'язань» провідне місце займають «морально-етична чесність і відповідальність» (Readings, 1996, p. 299). Учений наголошував, що університет у першу чергу є місцем зобов'язань й ареною морально-етичних практик, і лише потім забезпечує трансляцію наукового знання та емансипацію автономного суб'єкта (Readings, 1996, p. 243).

Звернімося до прикладів запровадження курсів морально-етичного спрямування у практиці закладів вищої освіти США. Так, згідно з курикулумом загальної підготовки протягом дворічного терміну навчання на бакалавраті, студенти Гарварду мають опанувати один курс на вибір з навчальної площини «Морально-етична аргументація». Серед них: «Права людини: філософський аспект», «Політична справедливість і політичний суд», «Людина, свобода, буття», «Класична етика і політична теорія в Китаї», «Моральні пошуки в романах Толстого і Достоєвського», «Справедливий світ», «Філософи і тирани в історії людства», «Сенс життя», «Гроші, ринки, мораль», «Рівність і свобода» та ін. (*Harvard Program,* 2017).

Основною метою курсів навчальної площини «Етична думка і морально-етичні цінності» у системі загальної підготовки бакалаврів гуманітарних наук у Прінстонському університеті є розвиток у студентів уявлення про особливості морально-етичних знань різних історичних епох; виховання морально-етичних цінностей індивідуального і колективного життя та розвиток здатності висловлювати обґрунтовані морально-етичні судження. У цілому, ця площина сфокусована на змісті основних етичних теорій людства, а також на дослідженні студентами сутності понять: добро і зло, моральна норма, свобода і відповідальність, честь і гідність, совість і обов'язок, страждання і співчуття, альтруїзм і толерантність (*Princeton General Education,* 2016).

У ракурсі практичного втілення положень основних етичних теорій досить ефективним, на наш погляд, видається навчальний курс

«Смиренність» (Humility), розроблений відомим американським журналістом і викладачем Єльського університету Бруксом. Цей курс зосереджено на перегляді студентами власних пріоритетів і плеканні моральних якостей і чеснот. Матеріали курсу лягли в основу книги Брукса «Шлях до характеру» (The Road to Character), де він показує стратегії виховання характеру на прикладі видатних історичних постатей, для яких самопізнання та наполегливість стали засобом утілення фундаментальних суспільних змін. Серед них: Джордж Маршалл (George C. Marshall), державний та військовий діяч, ініціатор плану Маршалла; Дуайт Ейзенхауер (Dwight Eisenhower), 34-й президент Сполучених Штатів; Френсіс Перкінс (Frances Perkins) – перша жінка в кабінеті міністрів США; Джордж Еліот – англійська письменниця; Авґустин – християнський теолог і церковний діяч, родоначальник християнської філософії історії; Семюел Джонсон – англійський критик, лексикограф і поет епохи просвітництва; Мішель де Монтень – французький філософ, есеїст-мораліст епохи Відродження. З точки зору автора, етика – це досить практична річ. Вона дозволяє формувати конкретний погляд на життя, визначати особисті цінності, знаходити себе в житті та використовувати свій потенціал. Найсуттєвіші складові життя, на переконання Брукса (Brooks, 2015), є справою особистої відповідальності й морального вибору: бути хоробрим чи боязким, чесним чи брехливим, співчутливим чи черствим, відданим чи зрадливим. Своє звернення до історії він пояснює необхідністю засвоєння понятійного апарату моралі та інструментарію його застосування, що розроблялися століттями і передавалися від покоління до покоління та дісталися нам у спадок від попередніх поколінь. Це практична спадщина, яка подібна до засвоєння вміння говорити певною мовою, і сучасні люди мають нею користуватися, щоб розвивати власні моральні якості та громадянські чесноти, які в комплексі сприяють творенню духовної атмосфери в суспільстві. Автором зазначеного навчального курсу розроблено «Кодекс смиренності», основу якого складають такі твердження: люди живуть задля духовної досконалості; шлях до характеру починається з розуміння своєї

людської сутності й виховується у процесі внутрішнього протистояння слабкостей і чеснот; смиренність як найбільша чеснота означає наявність точного уявлення про власну сутність і власне місце у світі (Brooks, 2015).

Навчальні курси з вивчення культурного різноманіття (diversity courses) у системі загальної підготовки американських студентів орієнтовані на створення освітнього середовища, яке характеризується взаємним обміном культурним досвідом та гармонійністю відносин між представниками різних культур. Ці курси сприяють соціокультурній ідентифікації особистості кожного студента та вихованню поваги до представників інших груп і визнання цінності їхніх культур (Schneider, 2001).

На переконання американського дослідника освіти і професора Каліфорнійського університету в Лос-Анжелесі Говарда (Howard, 2003), «викладачі мають розуміти, що студенти-представники різних культур часто несуть в аудиторію засвоєний культурний капітал, який часто досить сильно відрізняється від основних норм та ідеалів американського суспільства. …Тому з метою успішного виховання гідних громадян, а також ефективного залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності викладачі повинні «вибудовувати такий освітній процес, який є культурно відповідним і соціально значущим для всіх студентів» (p.197).

Розробляючи курси з вивчення культурного різноманіття, викладачі закладів вищої освіти США враховують: факти з історії упередженості, дискримінації та несправедливості; інформацію про побут, культуру, рідну землю представників меншин; внесок представників інших націй та різних етнічних груп у повсякденну, наукову, культурну, суспільну, економічну, політичну тощо сфери життя американського суспільства та світу загалом (Clark, 2002).

Так, в Університеті штату Пенсильванія площина «Розвитку крос-культурної грамотності та глобальної компетентності» охоплює такі навчальні курси з вивчення різних культур США та світу, як

«Афроамериканські жінки», «Афроіспанська цивілізація», «Крос-культурна перспектива співіснування народів світу» та ін. (*Penn State,* 2015).

Іншим прикладом слугує Іллінойський університет, в якому навчальна площина «Культура незахідного світу / етнічних народів США» базується на вивченні студентами курсів: «Азійська культура на теренах США», «Расове і культурне різноманіття світу», «Афроамериканська культура в США», «Культура американських індіанців в Іллінойсі», «Іудейська культура в США», «Історія сучасної Японії» та ін. (*University of Illinois,* 2014).

В основі вивчення курсів навчальної площини «Глобальний та крос-культурний досвід» в Американському університеті лежать завдання: дослідження чинників становлення різних культур та порівняльний аналіз у крос-культурному аспекті концепцій, моделей і тенденцій сучасної глобальної політики різних держав світу. Ця площина представлена курсами: «Культура та людський досвід», «Походження расизму та міжрасова гармонія», «Життя в мультикультурному суспільстві», «Освіта для міжнародного розвитку», «Література третього світу», «Крос-культурна комунікація», «Китай, Японія і США», «Арабський світ» та ін. (*American University,* 2013, p. 67).

Як зазначає Слітер (Sleeter, 1996), ключовою метою мультикультурного навчання і виховання студентів є накопичення соціального капіталу шляхом їхнього залучення до соціальної активності.

Соціальний капітал має особливе значення для комплексного формування громадянських чеснот – підвалин розвитку гуманітарної культури студентів. Він розглядається як сукупність соціальних зв'язків і відносин між людьми, побудованих на довірі, взаємодії й співробітництві (Coleman, 1988, p. 102). З метою накопичення соціального капіталу американські освітяни застосовують *навчання суспільно корисного служіння* (service learning) – «важливий складник загальної підготовки, що дає можливість студентам стати активними, критично мислячими учасниками розв'язання будь-яких проблем громади загалом і власного

життєвого середовища зокрема» (DeVitis, Johns, & Simpson, 1998, p. 13). Це навчання «прилучає студентів до активної участі в житті громади, що сприяє вихованню у них гуманістичних цінностей» (Moon, 1994, p. 119); надає змогу студентам спостерігати за тим, як їхні дії змінюють світ та їх самих, як «…розвиваються стосунки між людьми, що сприяє розумінню та визнанню подібних і відмінних особливостей одне одного. При цьому студенти звикають до пошуку нагальних потреб своєї громади і суспільства в цілому, що спонукає їх до усвідомлення своєї самоцінності та можливості власного впливу» (Kaye, 2004, p. 13).

Загалом у вищій школі США навчання суспільно корисного служіння ставить за основну мету «практичне застосування здобутих знань, розвиток розуміння й усвідомлення демократичних засад у країні, здатності студентів до співпраці з різними верствами населення та формування громадянськості, морально-етичних якостей, відповідальності, …а також встановлення зв'язків вищої школи з громадою» (Vogelgesang, & Astin, 2000, p. 25). До того ж, демократія, на думку соціального філософа Мамфорда (Mumford, 1967), проявляється найбільш активно саме в малих, локальних громадах і групах, члени яких взаємодіють на рівних.

Крім того, «суспільно корисне служіння забезпечує розвиток духовності» (Lindholm, Millora, Schwartz, & Spinosa, 2011, p. 9), що слугує підґрунтям формування гуманітарної культури студентів. Цей розвиток відбувається, по-перше, через відчуття взаємозв'язку між усіма залученими в той чи інший спосіб до навчання суспільно корисного служіння (студенти, викладачі, члени громади); по-друге, у процесі (само)рефлексивної діяльності, як з погляду академічного результату, так і самопізнання: «якою людиною я є», «який спосіб життя є прийнятним для мене» (Astin, 2004, p. 40-41).

Навчання суспільно корисного служіння, будучи ключовим елементом загальної підготовки студентів у США та базуючись на інтегруванні знань, сприяє формуванню гуманітарної культури студентів шляхом розвитку:

критичного мислення та здатності до ефективного розв'язання проблем; морально-етичних якостей; міжкультурної грамотності; базових культурних цінностей з орієнтацією своєї життєдіяльності не лише на власний добробут, а й добробут усіх членів громади; лідерства (King, Brown, Lindsay, & VanHecke, 2007, p. 4-8).

Щодо лідерства, то американські освітяни Джонс і Макевен (Jones, & McEwen, 2000) характеризують його як один із ключових результатів навчання й особистісного розвитку в системі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США (разом з інтегративними знаннями, критичним мисленням, міжкультурною грамотністю). Це забезпечується значною мірою шляхом навчання суспільно корисного служіння. Лідерство як інтегративна характеристика особистості охоплює *особистісні* (усвідомлення власного «Я», узгодженість із самим собою, відповідальність, громадянськість), *групові* (співпраця, спільна мета, ввічлива дискусія) та *громадянські цінності* (рівність можливостей, свобода, вільний саморозвиток) (Jones, & McEwen, 2000).

Розвиток лідерства у студентів забезпечує їм розуміння того, як поводитися з іншими людьми, координувати свої зусилля із зусиллями інших, створювати спільноти, розвивати соціокультурні зв'язки, та передбачає формування комунікативної компетентності на основі емпатії та здатності до співпраці з іншими (Day, Zaccaro, & Halpin, 2004, p. 584-585). Лідерство «спрямовує студентів на активні дії з позитивних соціокультурних перетворень» (A. Astin, & H. Astin, 2000, p. 9). На переконання професора комунікацій Університету Флориди Гашема (Hashem, 1997), «лідерство проявляється в усіх сферах життя людини – у родині, громаді, країні тощо. Тому в кожної людини сьогодення мають бути сформовані лідерські якості в такий спосіб, щоб ефективно скеровувати її життя в різних напрямах, а не лише зверху-вниз в ієрархічних відносинах» (p. 90).

Аналіз курикулумів загальної підготовки досліджуваних закладів вищої освіти США та бесіди з американськими викладачами, зокрема

Університету Невади й Американського університету, дали можливість нам виокремити п’ять основних моделей суспільно корисного навчання в американській вищій школі:

1) *власне навчання суспільно корисного служіння* (pure service-learning), що охоплює один однойменний курс або цикл курсів, які мають на меті безпосереднє виконання студентами суспільно значущих справ, проектів;

2) *суспільно значуща проектна діяльність у межах однієї навчальної площини* (discipline-based service-learning), що передбачає протягом семестру залучення студентів до реалізації суспільно значущого проекту відповідно до змісту тієї чи іншої навчальної площини;

3) *проблемно-пошукове навчання суспільно корисного служіння* (problem-based service-learning), спрямоване на співпрацю студентів у ролі «консультантів» з надання рекомендацій членам громади з розв’язання тієї чи іншої проблеми;

4) *навчально-громадська практика* (service internships) зазвичай передбачає від 10 до 20 год. позааудиторної роботи на користь громади та, на відміну від навчально-виробничої практики, зорієнтована на постійну рефлексію кожного етапу діяльності й двосторонню взаємодію, яка забезпечує набуття ціннісного досвіду як студентами, так і членами громади;

5) *громадсько-дослідницька діяльність* (community-based action research), орієнтована на активну співпрацю студентів із викладачами з набуття ними досвіду науково-дослідної діяльності на користь певної громади чи суспільства в цілому.

За своїм цільовим призначенням навчання суспільно корисного служіння характеризується тим, що:

– надає змогу студентам навчатися і розвиватися шляхом активної взаємодії, беручи участь у ретельно організованій громадській діяльності, яка задовольняє реальні потреби суспільства та координується закладом вищої освіти і громадою;

– є інтегрованим у певні навчальні курси, у процесі вивчення яких виокремлюється відповідний час для обміркування, обговорення чи письмового опису виконаної соціально значущої роботи;

– відкриває студентам перспективи щодо використання набутих знань і навичок у реальних життєвих ситуаціях у своїх громадах;

– підвищує рівень знань студентів завдяки навчанню на практиці у громадах і сприяє вихованню толерантних, відповідальних громадян (Moon, 1994, p. 115-116).

Вивчаючи далі сутність навчання суспільно корисного служіння у США, ми дійшли висновку, що більшість американських освітян (Bringle, & Hatcher, 1995; 1996; 1999; Jacoby, 1996; Kaye, 2004; Moon, 1994; Sigmon, 1994; 1996) характеризують його як сферу набуття необхідного для повноцінного життя досвіду «шляхом залучення студентів до організованої суспільно значущої діяльності, спрямованої на потреби громади та особистості водночас, що сприяє особистісному зростанню й ефективному навчанню і вихованню» (Jacoby, 1996, p. 5).

Крім життєво важливого досвіду, навчання суспільно корисного служіння забезпечує освітній досвід, який студенти набувають шляхом, по-перше, участі в організованій суспільно значущій діяльності відповідно до змісту певного навчального курсу, яка задовольняє потреби тієї чи іншої громади; по-друге, аналізу цієї діяльності з метою глибшого розуміння й оцінки змісту певного курсу та подальшого формування громадянських чеснот (Bringle, 1999, p. 180).

Напрацювання в цій сфері американської дослідниці Кей (Kaye, 2004) узагальнюють усі вище окреслені трактування навчання суспільно корисного служіння та його цілі в системі загальної підготовки студентів у США. Це навчання, за її твердженням, «є освітньою технологією дослідницького типу, спрямованою на виявлення реальних потреб громади, передбачає прояв студентами ініціативи, активних дій та забезпечується рефлексією набутого досвіду й демонстрацією здобутих знань і навичок» (Kaye, 2004, p. 9).

Щодо практичної реалізації в освітньому процесі, то навчання суспільно корисного служіння ґрунтується на дотриманні таких ключових принципів, як: 1) принцип активного залучення всіх студентів до виконання суспільно значущої діяльності; 2) принцип рефлексії як цілеспрямованого аналізу й оцінки досвіду згідно з освітніми цілями; 3) принцип взаємодії всіх учасників; 4) принцип відкритості та публічності результатів виконаної діяльності (Heffernan, 2001); і відбувається, за Кей (Kaye, 2004), у п'ять етапів:

1) *аналітичний етап:* використовуючи різні методи соціального аналізу, студенти вивчають інтереси й таланти своїх ровесників та суб'єктів, залучених до програм суспільно корисного служіння; визначають доцільність потреби в тій чи іншій програмі; аналізують усі наявні проблеми;

2) *планувально-підготовчий етап:* під керівництвом викладача або самостійно студенти обговорюють здобуті ними знання та вміння, необхідні для реалізації тієї чи іншої програми з суспільно значущої діяльності; розробляють план дій, розподіляючи ролі й обов'язки;

3) *практично-діяльнісний етап:* студенти залучаються до активної суспільно корисної діяльності, що має мету, смисл, цінність та забезпечує середовище для ефективного саморозвитку;

4) *рефлексивний етап:* охоплює осмислення, самоаналіз студентами своєї діяльності в системі відношень з іншими та зі світом у цілому; осмислюючи й аналізуючи власний досвід, студенти вчаться знаходити зміст і заглиблюватись у сутність проблем з огляду на ширший соціокультурний контекст;

5) *демонстраційно-підсумковий етап:* студенти демонструють чого та в який спосіб вони навчилися, які вміння і навички розвинули, які результати одержали шляхом усних і письмових доповідей, звітів, написання статей до місцевих періодичних видань, створення веб-сторінок з описом-аналізом набутого досвіду, презентацій і постановок та різноманітних тематичних виставок (Kaye, 2004, p. 15-16).

Уважаємо, що найпродуктивнішим з огляду на процес формування гуманітарної культури є рефлексивний етап, під час якого особистість стосовно самої себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії, і як її суб'єкт, що регулює власні дії, вчинки, постановку цілей. Американські педагоги Остерман і Коткамп (Osterman, & Kottkamp, 2004) переконані, що рефлексія як систематичний й узагальнювальний збір інформації на основі діалогу та співпраці із самим собою містить: нагадування елементів виконаної діяльності, аналіз її результатів та способів їхнього отримання, визначення суперечностей, які існують або виникають. Рефлексивна практика сприяє розвитку більшої самосвідомості особистості щодо навколишнього світу та впливу її діяльності на процеси в ньому. За її результатами можна не тільки передбачати майбутню діяльність, але й вибудовувати її реальну структурну основу, яка випливає з особливостей попередньої діяльності (Osterman, & Kottkamp, 2004, p. 18-23). У цьому нас також переконують напрацювання американського науковця Бруера (Bruer, 1994). Він акцентує увагу на тому, що рефлексія тісно пов'язана із цілепокладанням: «постановка студентами цілей виконання певної діяльності передбачає розуміння способів їхнього досягнення на основі рефлексії уже наявного досвіду» (Bruer, 1994, p. 77).

Водночас, лише на основі взаємодії з іншими, коли людина намагається зрозуміти думки і дії інших людей, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе. Наразі, індивідуальна внутрішня рефлексія заснована на процесах взаємовідбиття, змістом яких є не тільки «моє» розуміння внутрішнього світу «іншого», а й усвідомлення того, як цей «інший» розуміє «мене» (Реан, `1990, p. 30-43). Рефлексія у процесі «діалогу мислення, який допомагає особистості стати більш обізнаною і грамотною» (Schon, 1987, p. 31), спрямована «на осмислення й усвідомлення форм і передумов буття та є критичним аналізом змісту і методів пізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини» (Ильичев, Федосеев, Ковалев, & Панов, 1983, с. 579). У такий спосіб вона слугує підґрунтям для формування гуманітарної культури

особистості, забезпечуючи її адаптивність до нових умов в усіх сферах життєдіяльності та сприяючи певним чином удосконаленню різних видів діяльності особистості, які можуть контролюватися мисленням, зокрема критичним.

На рефлексивному етапі взаємодії студентів з громадою у процесі суспільно корисного навчання у вищій школі США використовуються різноманітні письмові завдання, зокрема:

– ведення студентами журналів (наприклад, журнал ключових фраз та термінів, які, на їхню думку, є основою їхньої взаємодії з членами громади в ході розв'язання тих чи інших суспільно значущих проблем; журнал критичної оцінки подій з аналізом основних концепцій, які сприяли успішному виконанню діяльності);

– написання статей для місцевої преси з метою висвітлення нагальних проблем громади;

– критичне читання, на основі якого студенти пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок з певною суспільно значущою діяльністю;

– індивідуальні та колективні презентації з подальшим обговоренням;

– електронні форми звітності, які передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо (Bringle, & Hatcher, 1999, p. 182-183).

Для прикладу наведемо перелік питань, розроблених американськими викладачами, що спонукають студентів до рефлексії у процесі ведення ними журналів критичної оцінки окремих дій та виконаної діяльності в цілому (Lascell, 2014):

– Які ключові ідеї у процесі виконання цієї діяльності стають дедалі більш реальним для мене?

– Що я бачу? Як я реагую на це?

– Який досвід або переконання у мене були, що змусило мене відповідати саме таким чином?

– Які навички і методи пізнання я використовую у своїй діяльності, наскільки це ефективно? Що спрацювало і чому? Що не спрацювало і чому? Над чим мені потрібно попрацювати?

– Які реакції, проблеми чи питання повинні виникнути в мене, щоб про це дізнався мій викладач?

– Яка частина діяльності, яку я виконую або виконав, є найскладнішою або найприємнішою? (Обґрунтуйте).

– Яким я вважаю свій найцінніший внесок у цю діяльність?

– Як ставляться до мене люди у процесі виконання цієї діяльності? Якою вони бачать мою роль? Чи збігається це або суперечить тому, як я бачу свою роль?

– Як цей досвід пов’язаний із моєю довготривалою метою?

Розглядаємо рефлексивний етап взаємодії студентів з громадою у процесі суспільно корисного навчання у вищій школі США як ключовий у вихованні свідомих громадян зі сформованим демократичним характером, що передбачає толерантність, відкритість до діалогу, здатність до конструктивного розв’язання політичних та культурних конфліктів.

Основними видами навчання суспільно корисного служіння в американській вищій школі є:

–*пряма громадська діяльність* (Direct Service) – безпосередньо спрямована на адресата і передбачає його залучення (наприклад, робота з дітьми або людьми похилого віку);

– *непряма громадська діяльність* (Indirect Service) – орієнтована не на конкретних людей, а в цілому на користь громаді або навколишньому середовищу (наприклад, ремонт лавок у парку або збір книг та іграшок для дитячих будинків);

– *пропагандистська діяльність* (Advocacy) – охоплює просвітництво, заклик до дій з питань громадського інтересу або тематичні публічні виступи, постановка п’єс тощо та полягає у відкритості роботи студентів для суспільного ознайомлення й обговорення, оскільки забезпечення повноти

інформації про реалізовану суспільно корисну діяльність сприяє її популяризації в суспільстві й перетворенню адресата на суб'єкта соціальної роботи;

– *дослідницько-пошукова діяльність* (Research) – полягає в аналізі, узагальненні й систематизації певної інформації щодо нагальних для громадськості питань (наприклад, проблема забруднення навколишнього середовища в тій чи іншій місцевості) (Kaye, 2004, p. 11).

Останній з указаних видів, утілюючись у поєднанні навчально-пізнавальної діяльності з громадською роботою, нині широко використовується в освітній практиці коледжів і університетів США у системі проектів, що пропонуються не лише закладами вищої освіти, а й різноманітними програмами інших освітніх інституцій. Зокрема, результатом означеного симбіозу стала: загальнонаціональна освітня програма «Згуртований кампус» (Campus Compact), що скеровує діяльність американської вищої школи у сфері навчання суспільно корисного служіння шляхом проектної діяльності, сприяючи формуванню активної громадської позиції студентів та розвитку в них потреби служити своїй громаді і суспільству в цілому (Yeager, 2005, p. 32).

Саме у процесі виконання спільної проектної діяльності, як стверджують американські педагоги Д. Джонсон і Р. Джонсон (D. Johnson, & R. Johnson, 2009), «студенти в досягненні цілей вчаться: 1) розвивати взаємну довіру у процесі співпраці; 2) ефективно спілкуватися, точно і недвозначно; 3) поважати індивідуальні характеристики один одного; 4) вирішувати конструктивно конфліктні та спірні питання» (p. 369). На думку американських освітян, «позитивна взаємозалежність усіх членів команди мотивує їх до ефективного виконання діяльності та сприяє здобуттю нових знань. …Чим сильніша взаємозалежність (спільні цілі, спільна результативність, міжособистісні зв'язки, канали спілкування тощо), тим більшою цілісністю характеризується група» (D. Johnson, & R. Johnson, 2009, p. 368).

Розглянемо кілька прикладів застосування методу проектів у навчанні суспільно корисного служіння у закладах вищої освіти США.

Міська влада Сіт Плезенту, штат Меріленд (Seat Pleasant, Maryland) у партнерстві з факультетом охорони здоров'я університету Меріленда (Department of Public and Community Health) розробили програму спільних проектів для розв'язання практичних проблем у галузі здоров'я місцевої громади. Реалізуючи цю проектну програму, студенти університету стали учасниками:

– проекту «Вивчення медичних потреб членів громади» (Survey Needs Assessment), який передбачав проведення соціального опитування та аналізу його результатів, що стосувалися медико-санітарних потреб мешканців Сіт Плезенту. Студенти, які взяли участь у реалізації цього проекту, відвідали 300 помешкань жителів міста та визначили санітарно-медичні проблеми, що турбують мешканців, задля надання цієї інформації місцевим установам сфери здоров'я для її аналізу;

– проекту «Етнографічні дослідження», під час якого студенти факультету антропології університету Меріленда провели чотири дослідження у місті Сіт Плезент з метою вивчення демографічної статистики міста, екологічної ситуації регіону, визначення економічних проблем громади, а також вивчення релігійного та духовного життя жителів міста;

– проекту «Особиста гігієна дітей молодшого шкільного віку», який передбачав проведення студентами факультету охорони здоров'я університету Меріленда бесід у початкових школах та дитячих садках міста щодо питань особистої гігієни (Зарва, 2011а).

У Каліфорнійському коледжі мистецтв щорічно у рамках програми соціального спрямування «Залучення» (ENGAGE) студентам пропонується низка семестрових навчальних курсів суспільно корисного служіння, які були зорієнтовані на колективну співпрацю студентів, викладачів та місцевих організацій щодо виконання проектів соціокультурного призначення. У 2013–14 н. р. студенти мали можливість обрати для вивчення курси:

«Повернення в майбутнє» (співпрацюючи з відео корпорацією «Bay Area», студенти вивчали архівні відео/аудіо записи місцевих інституцій мистецького спрямування та відновлювали пошкоджені зразки, відбираючи найцікавіші для організації виставки для широкого загалу по закінченню вивчення курсу); «Веб-дизайн на потреби громади» (під час занять студенти створювали веб-сторінки для просування продукції і послуг місцевих підприємців); «Викладання як креативна діяльність» (у межах курсу за координацією Центру розвитку громадського життя студенти проводили заняття в середній школі Емері, основною метою яких був розвиток інтересу учнів до різних видів мистецтва. У кінці семестру студенти разом з учнями організували для місцевої громади виставку робіт, створених їхніми спільними творчими зусиллями); «Фресковий живопис»; «Дизайн ферми»; «Комічне життя у розповідях членів громади»; «Місцевий відео репортаж» та ін. (California College of the Arts, 2013).

Наведемо ще приклад. Центром розвитку мистецтва та громадських зв’язків (Center for Art and Public Life) на базі Каліфорнійського коледжу мистецтв запроваджено програму «ВПЛИВ – нагорода за соціальне підприємництво» (IMPACT Social Entrepreneurship Award). Ця програма передбачає реалізацію різноманітних соціальних проектів шляхом креативної співпраці студентів та членів громади, найуспішніші з яких отримують грошову винагороду. Щорічно виділяється до 10 000 $ на відзначення кращих проектів, які виокремлюються наявними міждисциплінарними зв’язками, креативністю та активною взаємодією студентів з громадським загалом. Згідно з встановленими вимогами до виконання проектів за програмою «ВПЛИВ» допускається команда коледжу у складі від трьох до шести студентів (не менше ніж з двох спеціалізацій), які мають заохотити до співпраці окремих громадян або членів будь-якої організації у складі трьох і більше осіб на місцевому, національному або міжнародному рівнях. Обов’язковою умовою участі є наданий у встановлений термін тією чи іншою командою учасників детальний план поетапного виконання проекту із

зазначенням його соціальних цілей, спрямованих на благоустрій певної місцевості, та ролі й обов'язків кожного члена команди (California College of the Arts Center for Art and Public Life, 2015).

Огляд застосування методу проектів у вищій школі США в межах суспільно корисного навчання дає підстави стверджувати, що його сутність полягає у використанні проектних завдань, зорієнтованих на інтеграцію інтелектуальної діяльності із суспільно значущою практикою. Відзначимо, що не менш важливою ознакою методу проектів є активна взаємодія всіх учасників як рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Акцент у процесі набуття знань зміщується з передачі-репродукції на критично-креативний рівень мислення студентів. При цьому викладачі допомагають і спрямовують студентів на пошуки необхідних джерел інформації; координують певні аспекти проектної діяльності студентів, виступаючи водночас учасниками проекту; здійснюють постійний зворотний зв'язок із метою досягнення цілей проекту.

Цінність проектної діяльності полягає, насамперед, у її виховній спрямованості на зміцнення впевненості студентів, розвиток їхньої самоповаги. При цьому використання методу проектів у навчанні суспільно корисного служіння сприяє ефективній підготовці майбутнього конкурентоспроможного фахівця, у якого завдяки виконанню суспільно значущих завдань на основі критичного і креативного мислення формується відповідальна й активна громадянська позиція, розвивається здатність будувати конструктивний діалог з іншими учасниками проекту та формується вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в сучасному соціумі, що загалом забезпечує формування гуманітарної культури.

Акцентуємо увагу на тому, що в процесі навчання суспільно корисного служіння найповніше реалізуються положення не лише сократичної діалогічної педагогіки, а й етики турботи шляхом організації практичної діяльності з прояву турботи безпосередньо в соціальному середовищі –

залучення студентів до суспільно значущої діяльності, до взаємообміну турботою. Це заохочує гуманність у відносинах студентів з іншими членами громади та сприяє певною мірою розвитку в них духовності, забезпечуючи формування гуманітарної культури.

Отже, залучення студентів до різних видів громадської діяльності у процесі загальної підготовки на бакалавраті у США передбачає діалогічний характер освіти, суб'єктно-суб'єктні відносини між викладачами, членами громади та студентами, атмосферу взаємоповаги й довіри, відкритість і зв'язок вищої школи з громадою. Ефективність громадянського навчання і виховання у вищій школі США в умовах розвитку сучасного суспільства визначаються підготовленістю студентів як членів демократичного суспільства до свідомої активності і самостійної відповідальної діяльності на благо громади, що дає їм можливість ставити і вирішувати завдання, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь.

4.2. Художньо-естетичний напрям навчання і виховання у формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату у США

У сучасній вищій школі США обов'язковим є естетичне виховання, яке забезпечує подальший розвиток емоційно-чуттєвої сфери студентів. Воно передбачає накопичення естетичного досвіду, формування здатності до естетичних суджень і розвиток креативності (Alkin, 1992, p. 39); впливає на особистість шляхом вивчення різних видів мистецтва і культури в цілому; базується на формуванні естетичного ставлення до будь-якого об'єкта навколишнього світу (Smith, 1970, p. 14-15); є «процесом повного пробудження» особистості (Greene, 1995, p. 16). На глибоке переконання американського філософа освіти, педагога Ґрін, лише «повністю пробуджена» особистість здатна до критичного сприйняття і креативного відтворення навколишнього світу, а також усвідомлення його численних

можливостей» (Greene, 1995, p. 16) та спроможна «ефективно контролювати власну життєдіяльність» (Greene, 1973, p. 173).

Звернімо увагу на те, що категорія естетичного досвіду особистості належить до основних, ґрунтовно розроблених американськими педагогами (Гоузен (Housen, 1983; 2001), Ейзнер (Eisner, 2001; 2002), Зіммерман (Zimmerman, 2010; 2011), Манро (Munro, 1956), Парсонс (Parsons, 2002), Перріш (Parrish, 2009), Сміт (Smith, 1097), Торранс (Torrance, 1964; 1967) та ін.) понять естетичного виховання у закладах вищої освіти США. На думку Манро (Munro, 1956), «набуття студентами естетичного досвіду уможливлює розвиток уяви, критичного мислення та сприяє їхній успішній соціальній адаптації» (p. 36), забезпечуючи підґрунтям процес формування гуманітарної культури.

Подібної думки дотримується професор факультету мистецтв Массачусетського університету Гоузен (Housen, 1983), яка наголошує на тому, що естетичний досвід студентів обов'язково характеризується вмінням ставити доречні запитання, висловлювати естетичні судження, порівнювати та інтерпретувати. Одночасно «у процесі набуття естетичного досвіду виникає потреба в креативному самовираженні особистості» (Torrance, 1986, p. 130).

Естетичний досвід – «особливий комплекс почуттів, не обов'язково прекрасних і піднесених, але таких, що несуть гармонію та є емоційно забарвленими й завершеними» (Alkin, 1992, p. 38). Це визначення базується на філософії Д'юї, який розглядав естетичний досвід як апофеоз досвіду реального життя людини, як модель-основу для будь-якого іншого життєвого досвіду. Він уважав, що розвиток естетичного досвіду є результатом естетичного сприйняття особистістю будь-якого предмета, явища або події, що виявляється в її естетичному ставленні до цього предмета, явища або події (Guthrie, 2003, p. 578-580).

У сфері загальної підготовки у вищій школі США набуття студентами естетичного досвіду відбувається на основі поєднання гуманітарного і

загальнонаукового знання. Про це свідчить наявність в аналізованих курикулумах загальної підготовки багатьох американських закладів вищої освіти художньо-естетичного напряму навчання і виховання, що «створює сприятливі умови для естетичного виховання студентів та …забезпечує їхню успішну соціальну інтеграцію» (Bresler, 1995, p. 33), зокрема у Вірджинському політехнічному, Іллінойському, Пенсильванському, Гарвардському, Єльському, Прінстонському, Американському університетах, Техаському університеті в Остіні, Університеті штату Пенсильванія, Університеті Фурмана, Університеті Брауна, Університеті штату Невада та Коледжі Барнарда (Додаток А, Б). Цей напрям представлено навчальними курсами двох видів:

1) курси, що ґрунтуються на аналітико-критичному підході до вивчення різних форм художньо-естетичного вираження (у галузі літератури, археології, архітектури, живопису тощо);

2) курси творчо-практичного спрямування з різних видів мистецтва (музика, театр, танець, живопис тощо).

Художньо-естетичний напрям у системі загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі США пропонує їм, на думку президента Коледжу Помони Окстобі (Oxtoby, 2012), діяльність у сфері художньої творчості та виконавського мистецтва, що відрізняється від діяльності в традиційній аудиторії. Це може стати випробуванням для студентів, яке в кінцевому результаті надає їм більше впевненості у своїх силах та забезпечує вільний творчий прояв самобутності кожного студента. Долучення до мистецтва під час навчання в коледжі, на переконання Окстобі (Oxtoby, 2012), формує у студентів життєві настанови, глобальну соціокультурну відповідальність та спрямовує їх на шлях постійної самоосвіти (p. 37-40).

Згідно з курикулумом загальної підготовки протягом дворічного терміну навчання на бакалавраті в Гарварді студенти мають опанувати один аналітико-критичний курс у навчальній площині «Естетичне пізнання світу», зосередженій на розвитку естетичного сприйняття та вміння інтерпретувати

форми культурного вираження шляхом вивчення літературних і релігійних текстів, образотворчого мистецтва, скульптури, архітектури, музики, кіномистецтва, хореографії, декоративного мистецтва тощо. Студенти вчаться критично взаємодіяти з навколишнім світом загалом та зі світом мистецтва зокрема шляхом аналізу різноманітних форм їхнього вираження. Для вибору пропонуються такі курси: «Поезія без кордонів», «Американська поезія», «Культура як детермінанта суспільного розвитку», «Витоки модернізму», «Основи риторики», «Шедеври середньовічної літератури», «Поезія і поетика слова», «Сучасна єврейська література», «Роль мюзиклів у розвитку культури США», «Вплив літератури на трансформаційні культурні перетворення сучасного світу» та ін. (*Harvard College Handbook,* 2015).

Курикулумом Прінстонського університету передбачене вивчення аналітико-критичних курсів і курсів творчо-практичного спрямування у площині «Література і мистецтво», які сприяють розвитку у студентів навичок критичного мислення в процесі ознайомлення з творами літератури та мистецтва, а також залучають студентів до різних видів художньо-естетичної діяльності (*Princeton General Education,* 2016).

А відповідно до вимог курикулуму загальної підготовки в Іллінойському університеті студенти мають засвоїти два аналітико-критичні курси з навчальної площини «Гуманітарні науки і мистецтво». Вони спрямовані на розвиток у студентів розуміння того, що означає бути людиною: труднощі і прагнення, досягнення та невдачі людського існування; шляхи розв’язання основних проблем, які стоять перед людьми протягом їхнього життя – індивідуальність, врода, мужність, любов, істина, справедливість, мораль; а також розуміння традицій та форм культурного вираження різних народів. Для вибору студентам пропонується низка курсів: «Література етнічних народів Америки», «Література і гендерна ідентичність», «Вступ до драми», «Жанрове різноманіття творів Шекспіра», «Фундаментальні релігійні тексти», «Міфологія», «Історія музики», «Історія театрального мистецтва», «Історія західного мистецтва», «Історія незахідного мистецтва», «Мистецтво і

гендер», «Історія фотографії», «Культурна самобутність етнічних народів США», «Мистецтво танцю» та ін. (Illinois Board of Higher Education, 1998).

У Коледжі Барнарда навчальна площина «Образотворче і виконавське мистецтво» охоплює курси, які відкривають студентам особливості креативного процесу, знайомлять із різними формами художньо-естетичного вираження, а також із впливом мистецтва на збагачення соціокультурного досвіду людини: «Історія афроамериканської музики», «Сучасна фотографія», «Антропологія і кіномистецтво», «Сприйняття архітектури», «Опера та література», «Сучасна хореографія», «Ранній американський театр» та ін. (Barnard College, 2014).

Беручи до уваги цільове спрямування та наповнення навчальними курсами художньо-естетичного площин в аналізованих курикулумах закладів вищої освіти США, можемо стверджувати, що естетичне виховання є невід'ємним складником освітнього процесу, ґрунтуючись на:

– активній участі студентів у художньо-естетичній діяльності в аудиторний та позааудиторний час;

– дослідженні сутності та ролі креативного процесу в різних сферах життєдіяльності людини;

– вивченні впливу мистецтва на розвиток суспільства (внески різних груп населення, таких, як жінки й етнічні меншини в тому числі);

– критичному аналізі класичних творів образотворчого та прикладного мистецтва (Fedorenko, 2015).

Слід наголосити на важливій ролі мистецтва у формуванні гуманітарної культури студентів у вищій школі США. Будучи тісно пов'язаним з матеріальною культурою суспільства – його методами виробництва та проектуванням різних видів діяльності, а також із його традиціями та цінностями, мистецтво сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів, набуттю ними естетичного досвіду та виступає, на переконання американського філософа Ренд, «єдиним джерелом морально-

етичного відчуття життя», що виявляється в «емоційному підсвідомому оцінюванні людської самості і буття в цілому» (Рэнд, 2016, с. 145).

Американські студенти вивчають мистецтво не лише як «високу культуру», а й як засіб історичної хронології подій та активний процес творчого задуму і його втілення в різноманітні фізичні форми (Illinois Board of Higher Education, 1998). Кероване ознайомлення з мистецтвом як із «…вічною цінністю та невід'ємною частиною життя людини» (Smith, 1970, p. 13) шляхом вивчення курсів художньо-естетичного спрямування в процесі загальної підготовки, створює фундамент для подальшої креативної діяльності студентів в усіх сферах їхнього життя та сприяє адекватному сприйняттю різних форм мистецтва за межами навчального закладу. Наприклад, у Вірджинському політехнічному університеті це забезпечується курсами: «Мистецтво і суспільство», «Основи дизайну», «Історія архітектури», «Історія західного мистецтва», «Бароко та рококо в мистецтві й архітектурі», «Флористика», «Сутність креативного процесу», «Театрознавство», «Музика і сучасний світ», «Основи креативного письма», «Поезія», «Художня література» та ін. (Virginia Tech, 2015).

Ефективним у цьому ракурсі постає спеціально розроблений для студентів першого року навчання Університету штату Невада (Лас Вегас) курс, який синтезує вивчення тенденцій розвитку п'ятьох видів мистецтва – образотворчого мистецтва, архітектури, мистецтва танцю, кінематографії, театрознавства, починаючи з бурхливих 1960-х рр. (розквіт молодіжних бунтарських рухів у США проти офіційної культури («хіппі», «бітники», «чорні пантери» та ін.)) і донині. Наголосимо, що більшість світоглядних ідей молодіжної контркультури 60-х рр. XX століття є подібними до концепцій гуманістичної психології: індивідуалізм (у центрі уваги – людина як найвища цінність); віра в можливість удосконалення людини; самореалізація.

Зазначений курс для студентів першого року навчання Університету штату Невада актуалізує художньо-дидактичні й виховні ресурси,

можливості міжвидової взаємодії різних мистецтв в освітньому процесі шляхом узагальнення соціокультурного, морально-етичного й естетичного досвіду у зазначений період. Студенти разом з п'ятьма викладачами досліджують особливості кожного виду мистецтва в історичній динаміці та їхній вплив на сучасне соціокультурне життя. На вивчення кожного виду мистецтва відводиться три заняття, що проходять у формі дискусії на основі матеріалу, який студенти опрацьовують самостійно і заздалегідь. Вони вивчають різні погляди, пов'язані з питаннями ідентичності, раси, статі, етнічної приналежності, націоналізму і сексуальної орієнтації як в американському, так і в міжнародному контекстах, вивчаючи твори мистецтва, інтерв'ю, спогади очевидців тощо. Студенти мають можливість простежити трансформації у стратегіях самовираження, правах індивідуальної й колективної безпеки, цензурі, впливі різних видів мистецтва на політичні та соціальні зміни, починаючи від 1960-х рр. і до сьогоднішнього стану речей. Це певною мірою спонукає студентів не лише до оцінювання творів мистецтва, а й до усвідомлення і розуміння свого місця в світі, сприяє розвитку здатності до прийняття відповідальних і морально-етичних рішень в особистому та громадському житті. Цей курс, синтезуючи вивчення тенденцій розвитку п'ятьох видів мистецтва і враховуючи зміну соціокультурного статусу мистецтва, засобом художніх образів здійснює вплив на внутрішній світ кожного студента.

У такий спосіб ознайомлення студентів з різними видами мистецтва в відбувається шляхом поєднання інтелектуальних ідей з подальшим розвитком естетичної грамотності – «здатності до сприйняття естетичних аспектів об'єктів, явищ та спілкування мовою мистецтва» (Gale, 2005, p. 4), що слугує «інструментом для встановлення усвідомленого зв'язку студентів з навколишнім світом» (Greene, 2001, p. 7). Основу естетичної грамотності, за твердженням професора мистецтва й освіти Стенфордського університету Ейзнера (Eisner, 1985), «складає комплексне поєднання уяви, почуттів і знань, які забезпечують особистості набуття естетичного досвіду шляхом

дослідження емоційно й естетично забарвлених проявів життя» під час художньо-естетичної діяльності (p. 25).

Узагальнюючи результати проведеного аналізу змісту художньо-естетичного напряму навчання і виховання у процесі загальної підготовки у вищій школі США, можна зробити висновок про те, що, по-перше, курси у площинах цього навчально-виховного напряму орієнтовані на: естетичне виховання студентів шляхом ознайомлення їх із різними видами мистецтва в певний історико-культурний період; вивчення подібного та відмінного в межах того чи іншого виду мистецтва в різних країнах. По-друге, очевидно, що у згаданих навчальних площинах особливе місце належить мистецтву, яке слугує ефективним інструментом пізнання світу та його оцінки і навіть комунікативним актом. Ґрін (Greene, 1978) пояснила комунікативну спрямованість мистецтва тим, що «студенти мають бути здатними до самовираження різноманітними мовами, у тому числі мовою образів, музики, танцю тощо. …Мета освіти полягає в наданні молодим людям допомоги в усвідомленні їхнього глибокого зв’язку з навколишнім світом та відповідальності не лише за набутий досвід, а й за інших людей» (Greene, 1978, p. 57), що в цілому забезпечує формування гуманітарної культури.

Зазначене підтверджує американський педагог, естетик Манро (Munro, 1956), наголошуючи на ціннісному потенціалі мистецтва. Дослідник характеризує мистецтво як:

– один із найважливіших засобів розвитку естетичного досвіду та позитивного життєвого досвіду особистості в цілому;

– джерело для постійного знаходження нових оцінок життєдіяльності людини та створення відчуття цінності її життя;

– засіб, який сприяє розумовому розвитку людини та її адаптації в суспільстві (Munro, 1956, p. 36).

На підтримку цьому також виступає професор мистецької освіти Університету Індіани Зіммерман (Zimmerman, 2010; 2011), який вважає, що навчання різних видів мистецтва відіграє важливу роль в освіті кожної

людини, незалежно від віку, здібностей, соціально-економічного та культурного рівня або релігійних вірувань (Zimmerman, 2011). Вища освіта в сучасному візуально орієнтованому світі має забезпечувати всіх студентів можливістю використовувати власні творчі здібності, розвивати уяву, а також будувати успішні стосунки з навколишнім світом. У визначенні будь-яким закладом вищої освіти цілей виховання «…акцент слід робити на розвиток базових загальнолюдських цінностей та на усвідомлення того факту, що мистецтво, зокрема образотворче, охоплює різноманіття видів візуального мислення та способів розв'язання життєвих проблем. Студенти мають бути здатними використовувати уяву та просторові здібності, а також намагатися вирішувати поставлені задачі, не спираючись виключно на математичні або вербальні навички» (Zimmerman, 2010, p. 87).

Поділяючи таке уявлення Зіммермана, численні американські науковці (Aprill, 2001; Bastos, 2007; Davenport, 2000; Gibson, & Larson, 2007; Hausman, 2009; Housen, 2001) рекомендують вивчення мистецтва як засобу медіації між різними сферами знань, що, в свою чергу, генерує автентичну розумову діяльність студентів. Це, насамперед, передбачає усвідомлене, критично-креативне застосування здобутих знань та розвинених умінь і навичок на практиці. Мистецтво «забезпечує цілісне розуміння культури та її вплив на формування життєвої позиції молодих людей шляхом трансдисциплінарності, критичного діалогу, культуротворчості, глобального дискурсу та розвитку оціночних суджень на основі художньо-естетичної діяльності» (Hausman, Ploof, Duignan, Hostert, & Brown, 2010, p. 370). До того ж, старанність студентів в опануванні різних видів мистецтва на практичних заняттях сприяє удосконаленню їхнього художнього самовираження.

Невипадково «…розуміння комунікативних образів мистецтва та певних культурних образів є важливим складником гуманістичної освіти. …Процес культуротворення шляхом мистецтва можна розглядати як діалог, що генерує нове розуміння світу в цілому та місця особистості в ньому зокрема» (Hausman, Ploof, Duignan, Hostert, & Brown, 2010, p. 370-371). При

цьому «освітній процес засобами мистецтва супроводжується внутрішньою винагородою у формі творення і сприйняття різноманітних естетичних форм, що сприяє позитивній трансформації свідомості особистості та поглиблює її розуміння сучасного глобалізованого суспільства. У такий спосіб мистецтво інтегрує колективний досвід культури в одне ціле з освітнім процесом» (Hausman, Ploof, Duignan, Hostert, & Brown, 2010, p. 372).

Американські педагоги шляхом емпіричних пошуків відкривають усе нові й нові інструменти естетичного розвитку, різноплановість і різноманіття яких не є завданням нашого дослідження. Розглянемо лише ті методи, що стимулюють формування естетичного досвіду разом із розвитком у студентів креативного і критичного мислення як складників гуманітарної культури: *метод естетограм, метод дискусії на основі розгляду творів образотворчого мистецтва, метод проекту.*

Метод естетограм, запропонований і впроваджений в освітній процес вищої школи професором мистецької освіти Університету Макґілла Вайтом (White, 1998), ставить за мету активізувати увагу студентів до естетичного об’єкта та вибудовати план його аналізу шляхом естетичного сприйняття, роздумів над соціокультурним контекстом створення або існування об’єкта, що вивчається (p. 325).

Вихідним матеріалом на початковому етапі побудови естетограми слугує незнайомий для студентів твір мистецтва, обраний викладачем (надалі студенти можуть самостійно пропонувати об’єкт вивчення). Естетограма є свого роду мапою вражень, почуттів, знань та відповідно питань, які виникають у студентів під час сприйняття творів мистецтва. У процесі створення естетограми Вайт (White, 1998) радить зобразити на папері окружність із назвами таких категорій: «спостереження», «почуття», «судження», «емоції», «елементи вираження», «особливості сюжету», «контекст» тощо. Кожну з окруностей студенти мають зображувати таким чином, щоб його розмір на папері співвідносився із силою враження, що виникає у процесі сприйняття. Тобто, чим більше уваги приділено певній

категорії, тим більшою буде окружність. У такий спосіб студенти фіксують процес власного сприйняття у вигляді мапи з різноманітними позначеннями (стрілочки, літери, цифри) від одного кола до іншого, що показує послідовність ходу їхніх думок у процесі сприйняття естетичного об'єкта. Також усередині кожної окружності студенти розміщують свої короткі коментарі, які відображають їхні роздуми та почуття. До того ж, вони можуть уводити нові категорії до власної естетограми, обговоривши їхню значущість із викладачем та іншими студентами.

З одного боку, метод естетограм ґрунтується на певній низці категорій, які дають можливість студентам знаходити опорні точки задля сприйняття й аналізу твору. З іншого боку, це дає змогу зберегти спонтанність й індивідуальність вражень, відобразивши їх на «мапі». У результаті естетограма стає своєрідним планом процесу естетичного сприйняття, який передає не лише структурні елементи, а й його послідовність, забезпечуючи постійне міжособистісне спілкування викладача зі студентами:

1. Безпосереднє сприйняття твору мистецтва, що є основою для отримання насолоди від палітри кольорів та сюжету в цілому.

2. Цілісне сприйняття сюжетної канви твору, що слугує базисом для його аналізу. На цій стадії відбувається інтерпретація твору через його сюжет та тему.

3. Оцінка експресії твору мистецтва з огляду на викликані ним емоції, почуття. Твір сприймається як опосередковане вираження ідеї, за межами сюжету.

4. Розгляд замислу митця на основі аналізу форми та стилю. Ця стадія передбачає розуміння, що смисл твору криється в поєднанні соціального й індивідуального планів, – твір існує в соціокультурному просторі.

5. Автономне, особисте судження про твір, яке включає також і порівняння з традиціями та культурним фоном. На цій стадії проявляється здатність особистості до незалежних суджень, заснованих на знаннях у сферах мистецтва, зокрема, та культури в цілому (Parsons, 1989, p. 80-95).

Метод естетограм Вайта часто називають методом когнітивних емоційно-естетичних мап (приклад застосування методу естетограм для аналізу картини Молінарі «Мутація зелено-червоного» одним із студентів Вайта представлено на рис. 4.1):

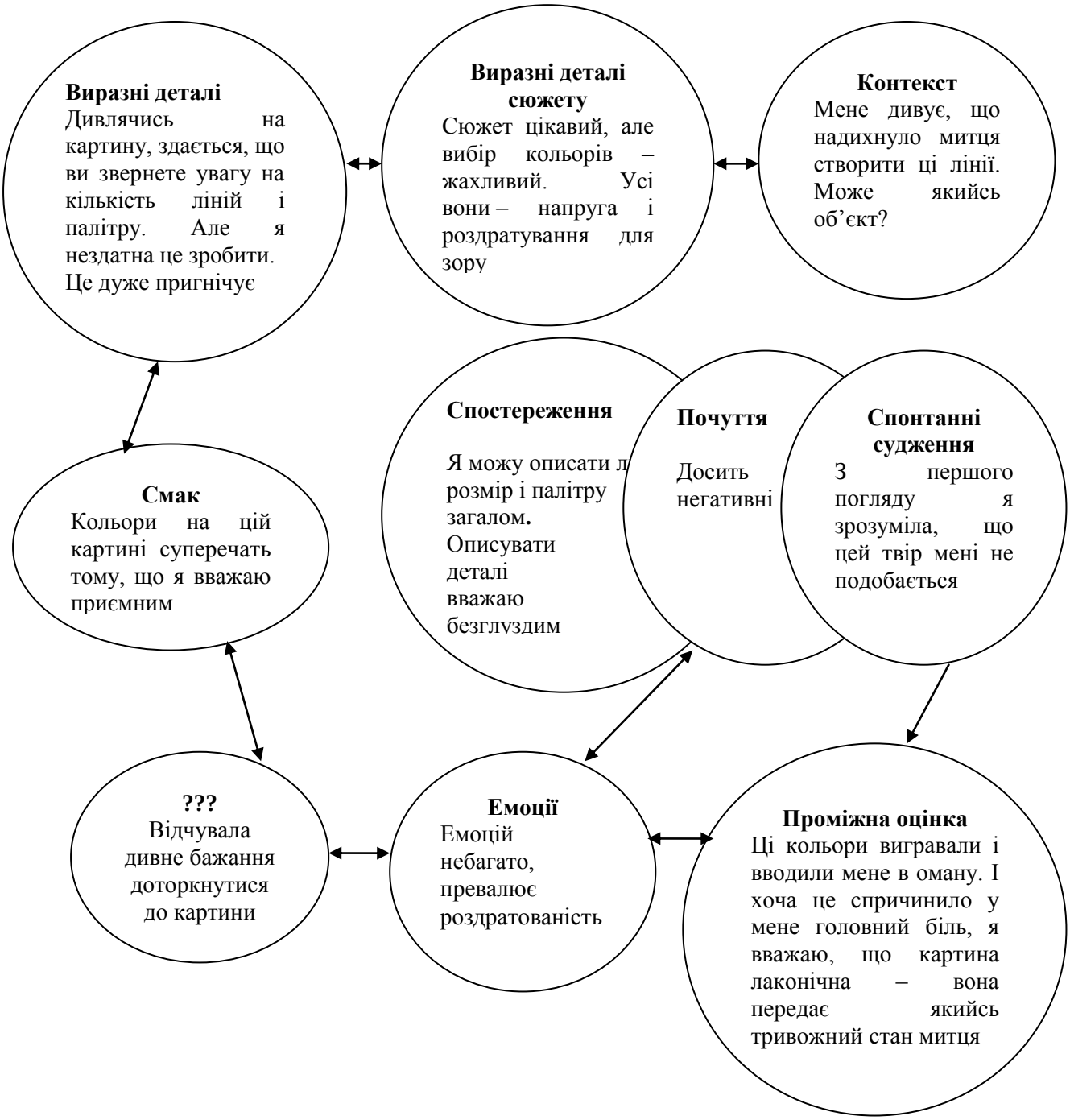


Рис. 4.1. Естетограма для аналізу картини Молінарі «Мутація зелено-червоного» (за (White, 1998, p. 327))

Це пояснюється спрямованістю цього методу на розгляд творів мистецтва в міждисциплінарному аспекті як засобів розумового й емоційно-естетичного розвитку, особистісного вираження та відображення соціокультурного контексту життєдіяльності особистості. Оскільки розумово-мисленнєва діяльність студентів, зокрема критичне мислення, в цілому базується на «науковій, логічно побудованій системі символів, на основі якої вони створюють нові ідеї та образи шляхом комбінації і реструктуризації попередньо здобутого досвіду. Мистецтво, у свою чергу, в різноманітті форм і підходів, забезпечує освітній процес цими символами та різними шляхами вираження абстрактних ідей» (Efland, 2002, p. 133).

Звертаючись до специфіки мистецтва як засобу розвитку інтелектуальних здібностей студентів, професор факультету мистецької освіти Університету штату Огайо Ефланд (Efland, 2002) зазначає, що «твори мистецтва є когнітивними орієнтирами, які спрямовують студентів у ході створення мап на застосування особистісно «привласнених» знань. Вони слугують своєрідними точками перетину різноманітних методів пізнання, утворюючи цілісну систему інтегрованих знань кожного студента» (p. 164).

За Ефландом (Efland, 2002), логічно вибудована мапа здобутих студентами знань відображає взаємозв’язок різних ідей та концептів із різних сфер пізнання. Це, на його думку, сприяє «…формуванню у студентів власного культурного значення у соціокультурному контексті буття як головного компонента соціальної комунікації, що загалом слугує фундаментом для їхнього навчання протягом життя» (p. 6).

Метод дискусії на основі розгляду творів образотворчого мистецтва (скульптура, картина, малюнок, гравюра, літографія, твір художнього дизайну) базується на комунікативній взаємодії студентів з метою обміну враженнями, думками щодо сприйняття певного твору. Цей метод має великий виховний потенціал, адже основою будь-якої дискусії є здобутий життєвий досвід студентів та їхні знання. Для студентів дискусія передбачає пошук істини, розвиток мислиннєво-мовленнєвої діяльності, а також творчої

активності на основі формування вміння висловлювати свою думку, уважно слухати думки інших. Звернення до різних позицій з тієї чи іншої проблеми сприяє удосконаленню мовленнєвої культури студентів, що певною мірою забезпечує формування гуманітарної культури.

Метод дискусії на основі розгляду творів образотворчого мистецтва нині доволі часто використовується під час загальної підготовки у вищій школі США. Його практична реалізація охоплює такі основні етапи:

1) емоційну реакцію на твір мистецтва, його загальну оцінку на основі перших вражень;

2) обговорення особливостей мови твору мистецтва;

3) звернення до ідейного замислу твору;

4) висловлення власної узагальненої думки щодо цілісного бачення твору (Housen, 1983, p. 269-272).

Цей метод сприяє формуванню здатності студентів до критичної емоційно-естетичної оцінки творів мистецтва та, водночас, і явищ життя, закріплюючи й посилюючи морально-етичні якості студентів, розвиваючи в них духовність. Адже в самому мистецтві сфокусовано програми загальнолюдського ціннісного спілкування та міжособистісної взаємодії. Крім того, мистецтво слугує неповторним джерелом пізнання колориту та характерних рис духовного життя тієї чи іншої епохи. Засобами мистецтва студенти здобувають знання про побут, культуру людей у різні часи та загалом про навколишній світ. Таким чином відбувається засвоєння соціокультурного досвіду людства, а також загальнолюдських цінностей, що забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Для прикладу розглянемо досвід застосування зазначеного методу викладачем курсу семінарського типу, спеціально розробленого для студентів першого року навчання в Університеті штату Оклахома Шоном. Зазвичай, предметом дискусій американський педагог пропонує обирати твір мистецтва сюрреалістичного характеру, пояснюючи це тим, що сюрреалізму властиве охоплення найрізноманітніших проявів буття, що спонукає

студентів до висловлення альтернативних думок щодо власного розуміння дійсності. Так, одним із об’єктів дискусії на заняттях Шона стала фотографія відомого фотографа XX століття Галсмана «Далі Атомікус» (рис. 4.2), відома як «Далі та кішки», знята в 1948 р., коли про фотошоп ще не було відомо (Moon et al., 2013).

Ця фотографія своїм сюрреалістичним зображенням стрибків Сальвадора Далі одночасно з вилитою водою з відра та стрибками трьох кішок у повітря створює сприятливе підґрунтя для дискусії, збуджуючи уяву студентів (Moon et al., 2013, p. 225).

Дискусії на занятті передувала домашня самостійна робота студентів з ознайомлення з цією фотографією, історією, соціокультурним контекстом її створення та написання есе, про те, що, на їхню думку, відбувається з людиною на фото з урахуванням її стрибка та стрибків кішок, а також розташування інших об’єктів на фотографії. Занурення в соціокультурний контекст твору мистецтва сприяє глибшому усвідомленню його ідейного змісту, що певною мірою слугує джерелом не лише гностичної, а й естетичної насолоди. Задум автора трактується студентами на рівні знань, почуттів й емоцій.

Рис. 4.2. «Далі Атомікус» Ф. Галсмана

Заняття розпочалося з того, що студенти поділилися враженнями від фото та зачитали свої есе, де вони описували власні думки щодо почуттів Сальвадора Далі в момент стрибка та ідейного задуму автора.

Студент на ім'я Майк написав у своєму есе: «Я бачу, що людині на фото не до вподоби обмеження соціального середовища. Вона прагне намалювати свою власну реальність, де ця людина буде вільною. Таким чином вона прагне проявити власну індивідуальність. Я думаю, що символізм кішок на фото передає прагнення людини до індивідуалізму та влади над своїм життям. Крім того, гадаю, що ця людина переживає якийсь внутрішній конфлікт, пов'язаний з коханням до двох жінок. Може, він має коханку на стороні, про яку не здогадується його дружина (коханка зображена на полотні справа). Цю ідею також відображено в котячій бійці. Страх передається на фото левітацією. Світ знаходиться у стані вільного падіння, але вираз обличчя людини на фото вказує на те, що вона намагається повернути його до первісного буття» (Moon et al., 2013, p. 225).

Майк використав метафору «котяча бійка», яка пов'язана з сюрреалістичною образністю фотографії «Далі Атомікус». Основною ідеєю цього фото є, на переконання Майка, вільне життя без обмежень, без контролю сторонньої сили (Moon et al., 2013, p. 225).

Надалі розпочалася дискусія:

Шон (викладач-фасилітатор): Так ви думаєте, що Далі штовхає сила, яка, очевидно, контролює його життя. Чи може це бути якась сила в суспільстві?

Памела: Звісно, уряд.

Шон: Уряд? Яким чином?

Памела: Існують правила, закони, висунуті урядом, які для багатьох людей є обмеженнями їхніх звичних дій. Наприклад, обмеження щодо забруднення навколишнього середовища...

Шон: Які ще сили, на вашу думку, можуть діяти проти нас?

Еліза: Час.

Шон: Час? Таким чином, ви відчуваєте, що життя – це постійна боротьба проти часу?

Еліза: Ну, це не обов'язково має бути бій. Адже люди похилого віку не борються з часом, вони вже просто швидше йдуть по життю.

Шон: Тоді в цьому розумінні йдеться про життєвий шлях, на якому кожен самостійно обирає свій власний темп.

Майк: А хіба життя саме по собі не є битвою? Я вважаю, що це битва до самого кінця, до самої смерті.

Шон: Ви життя розглядаєте як боротьбу проти часу? Таким чином, час ви вважаєте силою, яка діє проти людей протягом усього їхнього життя.

Памела: Так. І щодо фото, то власне мені подобається те, як на ньому відтворено концепцію часу: час урешті-решт наздожене кішок, які є сухими зараз, але в кінцевому підсумку час спрацює – і вони змокнуть.

Шон: Чи існують будь-які інші сили, які, ви вважаєте, грають проти нас іноді?

Ребекка: Я думаю, що іноді раса, а також стать стають на заваді, обмежуючи потенціал людей для просування в суспільстві... Думаю, на фото це ототожнюється з підлогою, яка «утримує нас».

Памела: Менталітет часто розділяє людей на групи «ми проти них»…

Як бачимо, у ході дискусії на основі фото «Далі Атомікус» студенти висловили власні думки щодо сил, які обмежують особисту свободу людини в суспільстві. До них студенти віднесли уряд, час, стать, расу, менталітет.

Не вдаючись до подальшого детального опису дискусії, зазначимо, що узагальнена колективна думка студентів полягала в тому, що людина починає відчувати себе безпорадною перед обличчям страху дії тієї чи іншої сили та часто стає її рабом, відповідно втрачаючи контроль над власним життям. Окрім того, як підсумок дискусії, кожний її учасник назвав сили, які обмежують його власне життя (Moon et al., 2013, p. 226).

Таким чином, метод дискусії на основі розгляду творів образотворчого мистецтва сприяє позитивній емоційній взаємодії та дає підстави вводити ці

твори у контекст індивідуальних асоціацій студентів та подій їхнього власного життя: засіб образів-символів уможливлює розуміння соціокультурних феноменів і процесів. При цьому він сприяє розвитку здатності аргументовано оцінювати твори мистецтва, забезпечуючи формування у студентів навичок критичного мислення, комунікативних умінь, зокрема, та гуманітарної культури загалом.

Прикладом застосування **методу проектів** слугує започаткована американським педагогом Бастос (Bastos, 2007) проектна програма «Мистецтво на базарній площі», що ґрунтується на залученні студентів вищих навчальних закладів та місцевої молоді до виконання спільних проектів громадської ініціативи щодо естетизації зовнішнього вигляду вулиць міста засобами мистецтва в історико-культурному контексті регіону. Так, спільними зусиллями молодих людей на базарній площі виготовлено і розмальовано мішечки для покупок, що легко утилізуються, розписано колони і столи для пакування купленого, створено мозаїчні настінні картини. Загалом, усе це «…сприяє позитивному емоційному ставленню до реальності, викликаючи почуття задоволення та створюючи простір для надії та можливостей» (Bastos, 2007, p. 51).

Цікавим, на наш погляд, виступає поєднання мистецтва з громадянським вихованням в окресленому вище прикладі інтегративної проектної діяльності у вищій школі США. На колективну думку американських освітян, саме така «…демократична за своєю суттю, колективна діяльність долає соціокультурні бар’єри, сприяє реалізації цілей соціальної справедливості та забезпечує молодь життєво необхідними знаннями і методами необмеженого пізнання реальності, надаючи їм численні можливості цінувати себе як культуротворців» (Hausman, Ploof, Duignan, Hostert, & Brown, 2010, p. 371). Вочевидь, «мистецтво нині виходить за межі традиційних будівель кампусів і здійснює значний вплив на розвиток громади та суспільства в цілому» (Oxtoby, 2012, p. 39).

Таким чином, проведений аналіз теоретичних праць американських дослідників та змісту курикулумів загальної підготовки на бакалавраті в університетах і коледжах США переконує нас у тому, що сьогодні художньо-естетичний напрям є невід'ємною частиною американської вищої освіти, посилюючи увагу до її культуротворчого й креативного потенціалу. Цей напрям навчання і виховання ураховує зміну соціокультурного статусу мистецтва, яке засобом художніх образів здійснює вплив на внутрішній світ кожного студента. Художньо-естетичний напрям навчання і виховання в системі загальної підготовки забезпечує розвиток естетичної грамотності та збагачення естетичного досвіду студентів, що позитивно впливає на всі сфери їхнього життя та загалом сприяє формуванню в студентів гуманітарної культури.

Висновки до четвертого розділу

У розділі проаналізовано роль громадянського й художньо-естетичного напрямів навчання і виховання у системі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США як необхідних постійних складників процесу формування гуманітарної культури студентів.

З'ясовано, що виховний потенціал громадянського напряму у вищій школі США щодо формування гуманітарної культури реалізується шляхом: 1) навчальних курсів із громадянознавства, зорієнтованих на вивчення устрою американського уряду, історії США та становлення демократичних відносин у країні; 2) навчальних курсів морально-етичного спрямування, що забезпечують моральне виховання студентів та в цілому удосконалюють їхню моральну поведінку; 3) навчальних курсів з вивчення культурного різноманіття; 4) навчання суспільно корисного служіння, яке надає змогу студентам навчатися і розвиватися у процесі активної взаємодії з громадою та відкриває студентам перспективи щодо використання набутих знань і

навичок у реальних життєвих ситуаціях, а також сприяє вихованню толерантних, відповідальних громадян.

Ефективність громадянського навчання і виховання у вищій школі США в умовах розвитку сучасного суспільства визначаються підготовленістю членів суспільства до свідомої активності і самостійної творчої діяльності, що дає їм змогу ставити і вирішувати завдання, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь.

Художньо-естетичний напрям навчання і виховання у системі загальної підготовки на бакалавраті посилює увагу до культуротворчого й креативного потенціалу досліджуваного складника вищої освіти США як базису формування гуманітарної культури студентів. Цей навчально-виховний напрям забезпечує розвиток емоційно-чуттєвої сфери студентів; передбачає накопичення естетичного досвіду, формування здатності до естетичних суджень і розвиток креативності; впливає на особистість шляхом вивчення різних видів мистецтва та культури в цілому; базується на формуванні естетичного ставлення до будь-якого об’єкта навколишнього світу; виступає «процесом повного пробудження» особистості.

Встановлено, що художньо-естетичний напрям навчання і виховання студентів на бакалавраті у вищій школі США представлено курсами двох видів: 1) курси, що ґрунтуються на аналітико-критичному підході до вивчення різних форм художньо-естетичного вираження, зокрема в галузі літератури, археології, архітектури, живопису тощо; 2) курси творчо-практичного спрямування з різних видів мистецтва (музика, театр, танець, живопис тощо).

Узагальнюючи результати проведеного аналізу змісту художньо-естетичного навчання і виховання у системі загальної підготовки в американській вищій школі, констатуємо, що навчальні курси у площинах цього напряму орієнтовані на: дослідження сутності та ролі креативного процесу в різних сферах життєдіяльності людини; вивчення впливу мистецтва на розвиток суспільства (внесок різних груп населення, таких, як

жінки й етнічні меншини в тому числі); критичний аналіз класичних творів образотворчого та прикладного мистецтва; естетичне виховання студентів шляхом ознайомлення їх із різними видами мистецтва в певний історико-культурний період; розвиток естетичної грамотності та збагачення естетичного досвіду студентів, що позитивно впливає на всі сфери їхнього життя, на загальну естетику їхніх життєвих стилів та загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях автора (Федоренко, 2014d; 2015d; Fedorenko, 2015).

РОЗДІЛ 5

ПЕРСПЕКТИВИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

5.1. Американська модель загальної підготовки студентів у країнах Євросоюзу

Звернення у дослідженні до огляду тенденцій упровадження американської моделі загальної підготовки студентів на території Євросоюзу пояснюємо значними напрацюваннями європейської академічної громади в цій сфері, які, на наш погляд, заслуговують на вивчення й переосмислення як взірець дієвої педагогічної теорії і практики. У цьому нас переконав не лише критичний аналіз європейських науково-педагогічних джерел, а й власний досвід, набутий під час вивчення особливостей освітнього процесу з формування гуманітарної культури студентів в Американському університеті (Рим, Італія, 2015 р.), під час стажування за темою «Інноваційні методи та підходи у вищій школі» в Академічному товаристві Міхала Балудянського (Братислава, Словацька Республіка, січень 2016 р.) та в Пан-Європейському університеті (Братислава, Словацька Республіка, грудень 2016 р.).

Початок XXI століття також ознаменувався переглядом ролі загальної підготовки, зокрема статусу гуманітарних дисциплін у її складі, у вищій школі країн Євросоюзу. Зростання інтересу до здобутків США у цій сфері обумовлено тим, що в процесі реалізації Болонської конвенції європейська вища освіта спрямувала свій рух у напрямі відмови від гуманістично орієнтованої фундаментальної загальної підготовки на користь практично-прагматичної професійної освіти.

Відомо, що Болонський процес, ставлячи за мету зближення та гармонізацію систем освіти різних країн Євросоюзу, ґрунтується на досягненні таких завдань у сфері вищої освіти: уніфікація задля

працевлаштування у будь-якій країні Євросоюзу; збільшення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу Європи; конкурентоздатність з іншими освітніми системами світу; підвищення ролі університетів як носіїв європейської форми свідомості (Тимошенко, Онищенко, & Греков, 2006).

Утім, на тлі зазначених цілей багато європейських освітян (Заневска, 2014; Сурина, 2014; Elen, 2008; Larsen, 2006; Van der Wende, 2011; Wrońska, 2013) занепокоєні тим, що Болонська система значною мірою знищує класичні гуманістичні традиції вищої освіти, уніфікуючи її, відмовившись від історичних здобутків загальноосвітнього компонента. Гальмується поява інноваційних, гуманістично орієнтованих підходів в освітньому просторі, що не дає змоги підвищити людський потенціал інакше, ніж у межах економічного зростання, де всі сфери життя – інтелектуальна, культурна, соціальна та науково-технічна – йому підпорядковані.

Польський педагог Занєвська (Заневска, 2014), вивчаючи перспективи розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу, відзначає, що «…зниження престижу закладів вищої школи є наслідком нових тенденцій, таких, як: масовість, комерціалізація, професіоналізація та бюрократизація» (с. 189). Схожу думку висловлює датський освітянин Ларсен (Larsen, 2006), указуючи на «масовість вищої освіти в європейському освітньому середовищі, яка призвела до падіння її стандартів» (p. 309).

Вихід із ситуації, що склалася у вищій школі країн Євросоюзу, Занєвська (Заневска, 2014) вбачає в «ідеї відновлення традиційних гуманістичних цінностей *universitas*» (с. 188). На її переконання, європейські педагоги здебільшого «ігнорують виховну функцію університету» (Заневска, 2014, с. 189).

Поділяючи зазначені вище погляди, американський освітянин Розблатт (Rothblatt, 2003) указує, що у європейській вищій школі сьогодні дуже мало уваги, порівняно з вищою школою США, приділяється морально-етичному вихованню студентів, формуванню у них естетичних цінностей та в

цілому – гуманітарної культури (p. 4). «Саме в США повністю реалізована ідея гуманістично орієнтованої загальної підготовки студентів» (Nussbaum, 1997, p. 9).

Услід за Занєвською, педагоги у країнах Євросоюзу (Larsen, 2006; Van der Wende, 2011; Wrońska, 2013; White, 2004) наполягають на наслідуванні американської моделі загальної підготовки, «спрямованої на всебічний розвиток особистості, включаючи її морально-етичне виховання» (Van der Wende, 2011, p. 3). «Всебічно розвинена особистість …здатна жити реальним життям та успішно впоратися з його викликами» (White, 2004, p. 184).

Польська дослідниця Вронська (Wrońska, 2013) стверджує, що сьогодні в Польщі, як і в багатьох інших європейських країнах, в академічних колах ведуться дискусії щодо запровадження загальної підготовки студентів на основі вивчення гуманітарних дисциплін. Ці дискусії, за її ствердженням, «продукують усе більше і більше доводів щодо історичної значущості англосаксонської моделі загальної освіти…як універсальної цінності, що звільняє людей від усіх форм підкорення» (Wrońska, 2013, p. 38).

Водночас, професор університетського коледжу Амстердама Ван дер Венде (Van der Wende, 2011), досліджуючи питання запровадження загальної підготовки студентів бакалаврату в європейських закладах вищої освіти, указує на її чітке історичне коріння на теренах Європи (наприклад, давньогрецькі філософи-просвітителі, праці яких слугували основою навчання в середньовічній Європі; заснування університетів Оксфорду та Кембріджу на підґрунті вивчення класичних гуманітарних дисциплін). Нідерландська дослідниця зауважує, що ця освіта сьогодні «існує за межами географії свого походження» (p. 233). У більшості країн Євросоюзу вона залишається прерогативою старшої середньої школи (Van der Wende, 2011, p. 235).

Висловлює занепокоєння ситуацією, що склалася в умовах європейської вищої школи, Ван дер Венде (Van der Wende, 2011): «у програмах підготовки європейських бакалаврів усе ще домінує

вузькоспеціалізований підхід та надмірна рання спеціалізація, що перешкоджає вихованню у них гуманістичних цінностей, зокрема громадянськості. Виняток становить незначна кількість коледжів у Шотландії та Ірландії, у яких освітній процес з моменту їхнього заснування базується на ідеях Ньюмена та Мілла» (p. 235).

У цих коледжах у середині XX століття набули практичної реалізації ідеї британського філософа й освітянина Пітерза (Peters, 1966), згідно з якими якісна загальна підготовка студентів на гуманістичних засадах ґрунтується на вивченні гуманітарних дисциплін і характеризуються:

1) ціннісною основою освітнього процесу;

2) опрацюванням навчального матеріалу з огляду на історичний, соціокультурний та естетичний контексти;

3) побудовою освітнього процесу на основі критичної дискусії та рефлексії («цей процес жодною мірою не повинен бути догматичним») (p. 43-45).

Уважаємо за доцільне побіжно розглянути в історичній ретроспективі погляди Ньюмена та Мілла, зважаючи на їхній вплив на поширення гуманістичних ідей у європейській вищій школі.

Англійський дослідник Ньюмен (Newman, 1976), який у 1854–1858 рр. очолював католицький університет у Дубліні, зазначав, що основним завданням університету є сприяння появі інтелектуально розвиненого члена суспільства шляхом формування в нього характеру і культури мислення у процесі здобуття гуманітарних знань – ознайомлення з досягненнями людської цивілізації (p. 42-43). Основний вектор педагогічних пошуків Ньюмена полягав у теоретичних і практичних спробах примирення історично сформованого антагонізму між світською і релігійною освітою, на його думку, основного джерела всіх проблем розвитку вищої школи у США і Західній Європі. Відповідно, ключовою у педагогічному вченні Ньюмена стала концепція обов’язкової державної загальної освіти на підґрунті вивчення гуманітарних дисциплін без класової, соціальної, політичної,

релігійної та гендерної сегрегації – Liberal Arts Education. Освітній процес, згідно з концепцією гуманістично зорієнтованої освіти Ньюмена (Newman, 1976), мав будуватися на вільному спілкуванні викладачів і студентів, їхньому спільному інтелектуальному розвитку та дослідницькому пошуку (p. 85).

У свою чергу, Мілл (Mill, 2001), англійський теоретик європейського лібералізму XIX століття, стверджував, що свобода індивіда і розвиток держави перебувають у взаємозалежності. Він був переконаний, що від свободи й уміння людей будувати співжиття на гуманістичній основі залежить у цілому процвітання держави. Тому держава, на думку Мілла, засобами освіти першою несе відповідальність за стан суспільства: гідна держава повинна створювати умови для самовдосконалення народу на гуманістичних засадах. При цьому дослідник дійшов висновку, що вільна особистість є водночас і особистістю законослухняною. Мілл (Mill, 2001) систематизував дослідження індуктивних методів причинних зв'язків явищ навколишнього світу. Його науковий доробок у галузі індукції став викладатись у курсах з логіки в європейських закладах вищої освіти того часу.

Усі згадані ідеї Пітерза, Ньюмена та Мілла знайшли своє практичне втілення у вищій школі США. Американські освітяни, узагальнивши найвагоміші здобутки європейських педагогів-гуманістів, вибудували унікальну систему загальної підготовки студентів у вищій школі, процес становлення якої висвітлено нами в другому розділі дисертації.

Повертаючись до сучасного стану речей у європейському освітньому середовищі, звернемося до поглядів дослідника освіти з Данії Ларсена (Larsen, 2006), які є переконливими щодо важливості наслідування досвіду США у сфері загальної підготовки студентів. Учений посилається на ідею *мультиверситету* американського освітянина Кларка, який у 1993 р. стверджував, що «імперативи, які сформували університети США, є дієвими й для всього світу» (p. 320). «Модель загальної підготовки студентів у США

ґрунтується на двох ключових аспектах американського суспільства – його плюралістичності та високому рівні освітнього і громадянського ідеалізму» (Larsen, 2006, p. 322).

Ларсен (Larsen, 2006) звертає увагу на те, що «американські коледжі вирізняються чіткими освітніми функціями в суспільстві на відміну від європейських. Американську молодь у коледжах не лише навчають, але й виховують у дусі високих моральних принципів та формують громадянську відповідальність. …Навіть побіжний погляд на архітектуру університетів у США свідчить про різницю в освітніх традиціях цієї країни і Європи. На відміну від того, як американський кампус складається з будівель різного призначення – для проживання, повноцінного соціокультурного життя та власне освіти, типовий європейський університет є конгломератом лекційних залів, лабораторних приміщень і бібліотечних залів» (Larsen, 2006, p. 309).

Погоджуючись із думками Ларсена, можемо стверджувати, що структура американських кампусів створює таке освітнє середовище, яке здійснює соціалізований і виховний вплив на розвиток студентів, тобто сприяє успішному набуттю ними соціального, професійного та особистісного досвіду. Студенти почуваються психологічно комфортно у вищому навчальному закладі. У межах однієї території вони знаходять можливі форми для саморозвитку і самовираження, усвідомлюють цінність освітнього процесу та різноманітних видів позааудиторної діяльності, організованих в установі.

На важливості наслідування досвіду США з упровадження загальної підготовки у європейській вищій школі як базису формування гуманітарної культури студентів наголошує Ван дер Венде (Van der Wende, 2011). У своїх напрацюваннях у цій сфері дослідниця виокремлює три основні групи доказів (рис. 5.1):

1) *епістемілогічні,* що підкреслюють важливість розвитку у студентів здатності до вибудови трансдисциплінарних знань епістемілогічного

характеру у процесі загальної підготовки, які сприяють цілісному осмисленню світу;

2) *економічні* – пояснюють необхідність формування гуманітарної культури студентів у цілому та певних умінь і навичок, зокрема задля успішної професійної діяльності в XXI столітті (критичне мислення, уміння працювати в команді, комунікативні навички тощо);

3) *соціально-етичні* – орієнтовані на значущість формування у студентів загальнолюдських цінностей, які забезпечують успішну взаємодію з іншими в усіх сферах їхньої життєдіяльності (Van der Wende, 2011, p. 241).

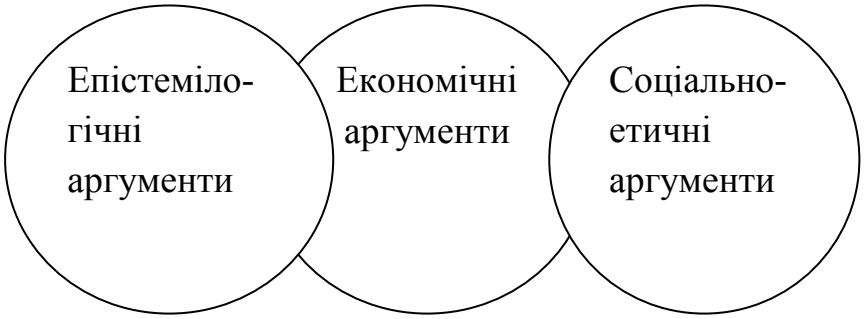


Рис. 5.1. Взаємозв'язок основних аргументів за впровадження загальної підготовки студентів у Європі за Ван дер Венде (Van der Wende, 2011)

Підкреслимо, що європейські освітяни не лише теоретизують з приводу необхідності впровадження елементів американської моделі загальної підготовки студентів на гуманістичних засадах, вони перейшли до рішучих дій щодо їхнього втілення на практиці. Ми мали нагоду переконатися в цьому особисто під час перебування в Американському університеті (Рим, Італія, 2015 р.) та на стажуванні в Академічному товаристві Міхала Балудянського (Братислава, Словацька Республіка, 2016 р.), безпосередньо вивчаючи європейський досвід з удосконалення освітнього процесу загалом та формування гуманітарної культури студентів зокрема.

Під час стажування (Братислава, Словацька Республіка, 2016 р.) нам вдалося поспілкуватися з доктором права, проректором з науково-дослідної діяльності Пан-Європейського університету пані Куновою. У ході бесіди, яка була неформалізованою і проводилася у формі міжособистісного спілкування, Кунова висловила думку, що сьогодні в Словаччині простежуються значні позитивні зрушення у напрямі відновлення класичних гуманістичних традицій вищої освіти. За її твердженням, у словацькому академічному середовищі превалює переконання, що в сучасному суспільстві більш затребуваними є не просто професіонали у певній сфері, а духовно розвинені, моральні особистості. Тому, відповідно, формуванню гуманітарної культури студентів приділяється значна увага, зокрема в Пан-Європейському університеті. Серед складників гуманітарної культури особистості Кунова відзначає гуманітарні знання, гуманістичні цінності, розвинені почуття обов'язку та відповідальності, високу моральність.

Відповідаючи на наше запитання, автора дисертації, «Які умови у вашому університеті сприяють формуванню гуманітарної культури студентів?», Кунова наголосила передусім на інтеграції суспільно-гуманітарних та природничих дисциплін, що дає можливість розглядати багатовекторно і в різноманітних проявах важливі явища, пов'язувати освітній процес із реальним життям, виявляти різноманіття навколишнього світу, мотивувати студентів до самопізнання і самоствердження.

Перебуваючи в Американському університеті (Рим, Італія, 2015 р.), де програму навчання розроблено відповідно до системи вищої освіти США та який видає американський диплом, ми ознайомилися з курикуломом загальної підготовки студентів та деякими аспектами організації освітнього процесу в цьому університеті на бакалавраті.

З'ясовано, що перші два роки навчання спрямовано на формування у студентів умінь, необхідних для їхньої успішної життєдіяльності, – умінь у сфері академічного письма, інформаційної грамотності, комунікативних умінь. У першому семестрі студентам пропонується програма спеціально

розроблених семінарських занять, що проходять у формі дискусії, з дослідження різноманітних тем філософського та соціокультурного характеру (наприклад, «Міграція і расизм в Італії», «Ґаетано Філанджері: у пошуках щастя » тощо). Студенти першого року навчання в Американському університеті обов'язково вивчають курси «Уряд і суспільно-політичне життя у США», «Італійська мова» та «Історія Риму». Цікаво, що всі заняття другого з названих навчальних курсів проходять не в приміщенні університету, а в різних культурно-історичних місцях Риму.

Окрім Американського університету (Рим, Італія), у Європі функціонує низка вищих навчальних закладів, у яких запроваджено загальну підготовку студентів за американською моделлю. Посилаючись на інформацію Фонду Карнегі, Ван дер Венде (Van der Wende, 2011) зазначає, що нині на території Євросоюзу налічується 287 коледжів, де успішно діють бакалаврські програми на основі загальної підготовки та присуджуються американські академічні ступені. Навчання в цих закладах вищої освіти ведеться англійською мовою. До того ж, усі ці коледжі є членами Консорціуму європейських коледжів гуманітарних і природничих наук (ECOLAS) (Van der Wende, 2011, p. 235-239).

Найбільшу кількість вищих навчальних закладів (у межах однієї країни), у яких запроваджено обов'язкову загальну підготовку бакалаврів, зосереджено саме в Нідерландах – у 9 із 19 інституцій вищої освіти. Серед цих закладів – шість дослідницьких університетів, які пропонують програми загальної підготовки на основі вивчення гуманітарних дисциплін та є провідними університетами країни, – Утрехтський, Амстердамський, Лейденський, Маастрихтський, Амстердамський університетський коледж (на базі Амстердамського та Вільного університетів), університет гуманізму в Утрехті (Van der Wende, 2011, p. 252).

В інших країнах Євросоюзу, за твердженням Ван дер Венде (Van der Wende, 2011), також успішно функціонують заклади вищої освіти, побудовані за американським зразком: Університет Джона Кебота (Рим,

Італія), Коледж Везалія (Брюссель, Бельгія), Європейський гуманітарний коледж (Берлін, Німеччина), Університет Якобса (Бремен, Німеччина), Університет Чарльза (Прага, Чеська Республіка), Університет Готланда (Вісбю, Швеція), Американський університет (Благоєвград, Болгарія), Інститут міждисциплінарних досліджень «Artes Liberales» Варшавського університету (Варшава, Польща), Лондонський університетський коледж (Лондон, Велика Британія), Кентський університет (Кент, Велика Британія), Коледж Франкліна (Лугано, Швейцарія), Копенгагенський університет (Копенгаген, Данія) (p. 237-238). Загалом, нині американську модель гуманістично спрямованої загальної підготовки студентів бакалаврату успішно впроваджено у закладах вищої освіти 58 країн світу (Godwin, 2014, p. 2).

Кожний європейський заклад вищої освіти, який наслідував американську модель гуманістично орієнтованої загальної підготовки студентів бакалаврату, дещо трансформує її з урахуванням потреб своєї громади. Для прикладу розглянемо Європейський гуманітарний університет (Вільнюс, Литва), який ми відвідали у вересні 2015 р. Курикулум загальної підготовки цього університету розроблявся за фінансової підтримки Фонду «Відкрите суспільство» і Міністерства закордонних справ Чеської Республіки та за участю двадцяти п’яти експертів у галузі вищої освіти із семи країн, що представляють партнерську мережу співпраці у сфері гуманітарних наук (liberal arts), членами якої є: Коледж Барда (Аннандейл-на-Гудзоні, США), Факультет вільних мистецтв і наук Санкт-Петербурзького державного університету (Росія), Коледж Барда (Берлін, Німеччина), Американський університет у Центральній Азії (Бишкек, Киргизія), Університет Аль-Кудс (Єрусалим, Ізраїль) і Європейський гуманітарний університет (Вільнюс, Литва).

Загальна підготовка в Європейському гуманітарному університеті триває протягом усього періоду бакалаврського навчання. Вона пропонує такі навчальні курси: «Семінар першого року», «Мова і мислення»,

«Іноземна мова», «Семінар другого року», «Герменевтичний семінар». Її концептуальна реалізація в цьому університеті стала можливою завдяки фінансовій підтримці Фонду «Відкрите суспільство» та Міністерства закордонних справ Чеської Республіки.

Ми мали нагоду ознайомитися зі специфікою викладання курсу «Семінар першого року» в Європейському гуманітарному університеті, який ставить за мету формування пізнавального і соціокультурного досвіду студентів шляхом розгляду фундаментальних питань гуманітарного знання. Освітній процес у межах цього курсу ґрунтується на колективній співпраці студентів і викладачів щодо осмислення таких ключових питань гуманітарного знання:

– На що я можу сподіватися в цьому житті?
– Чи варте наше життя праці, щоб бути прожитим?
– У якому світі я хочу жити?
– Що я можу зробити, щоб змінити світ?
– Як моє мислення виражається в мові?
– Як я можу бути почутий (-а)?
– Чого я не знаю про себе?
– Яка природа мого знання про себе?
– Які питання я повинен(-а) задати самому (-ій) собі?

Замість відвідування класичних лекцій студенти Європейського гуманітарного університету залучені до таких сучасних форм освітньої діяльності, як симпозіуми, тьюториали, конференції, семінари, індивідуальні консультації та онлайн-заняття. Так, під час першого симпозіуму студентів бакалаврату Президент Європейського гуманітарного університету академік Михайлов виступив із роздумами над питанням «Що таке гуманітарне знання?»; професор Гірських зосередив увагу студентів на питанні складності мови гуманітарного знання, зіставивши її з мовою художньої виразності на прикладах картин Ван Хейсума «Квіти і плоди» і Ван Гога «Соняшники»; професор-емеріт Міненков звернувся до ідей Мартіна

Хайдеггера про те, що означає мислити, а також до проблеми множинності вибору в мінливому світі. Кожний доповідач закінчував свій виступ запитанням, яке спонукало студентів, а також викладачів, до дискусії. Зокрема, було порушене питання про кризу гуманітарного і соціального знання. За словами професора-емеріта Європейського гуманітарного університету Міненкова, сьогодні багато говорять про кризу гуманітарного і соціального знання, але питання має стояти інакше. На його думку, це криза традиційного розуміння цих знань. Гуманітарні знання не виробляють істину, яку можна вивчити. Технічні знання можна набути, а ось інформацію, яка дуже швидко змінюється, необхідно вміти знаходити. Цьому і сприяють гуманітарні знання. Критичне мислення, здатність до постановки і розв'язання проблем – це також продукти гуманітарного знання. Тому, на переконання Міненкова, у сучасних умовах усе більше затребуваною стає людина зі сформованою гуманітарною культурою, яка здатна адекватно реагувати на швидкоплинні соціокультурні зміни, відповідати на нові запити і вимоги життя. І ось тут гуманітарне знання набуватиме все більшої ролі.

Підсумовуючи, констатуємо, що нині в галузі вищої освіти Євросоюзу спостерігається стратегічне зрушення щодо імплементації елементів американської моделі загальної підготовки студентів, звернення до виховання гуманістичних цінностей та формування на цій основі гуманітарної культури студентів. Необхідність цього європейські освітяни обґрунтовують епістемілогічними, економічними й соціально-етичними чинниками. Ця модель освіти зосереджує увагу на особистості кожного студента, її автономії, свободі, праві на всебічний особистісний розвиток у гармонії з мисленням, волею і почуттями, вирішуючи поставлене перед вищою освітою Євросоюзу завдання сприяти збереженню і розвитку морально-етичних та естетичних цінностей, високих суспільних ідеалів, переконань і способів поведінки, відповідних соціокультурним умовам сьогодення. Вирішення цього завдання, як засвідчив проведений нами аналіз

науково-педагогічної літератури та власне спостереження, значною мірою покладається на загальну підготовку студентів бакалаврату.

Зрештою, сьогодні бачення цілей, завдань і принципів побудови програм навчання на бакалавраті у США та європейських країнах схожі, що свідчить про світову тенденцію вдосконалення змісту вищої освіти з метою максимальної орієнтації на задоволення освітніх потреб суспільства й особистості шляхом підвищення результативності навчання і виховання загалом та формування гуманітарної культури студентів зокрема.

5.2. Стан розробленості проблеми формування гуманітарної культури студентів в Україні

Вивчення вітчизняних науково-педагогічних джерел дало нам підстави стверджувати, що досліджуваний педагогічний феномен є мало розробленим в українському освітньому середовищі. Питанням формування гуманітарної культури у філософському, психолого-педагогічному аспектах присвятили свої праці: Галус (формування гуманітарної культури студентів у процесі професійної підготовки), Зуєва (розвиток гуманітарної культури шляхом управління сучасними інформаційними освітніми технологіями на гуманістичних засадах), Каріков (культурологічний контекст розвитку гуманітарної культури студентів), Коломієць (формування гуманітарної культури студентів технічних закладів вищої освіти у процесі вивчення культурознавчих дисциплін), Олексієнко (обґрунтування необхідності розвитку гуманітарної культури в освітньому процесі шляхом розвитку моральності і духовності студентів), Рябокінь (гуманоцентрична освіта як запорука формування гуманітарної культури студентів), Шубін і Пашков (виховання гуманітарної культури шляхом формування громадянських якостей, моральних та демократичних цінностей, естетичних смаків, інтелектуальних та пізнавальних здібностей студентів).

Ці українські дослідники, певною мірою висвітлюючи важливість гуманітарної культури як невід'ємного складника духовної культури й фундаменту культурної ідентичності особистості у площині професійної підготовки з урахуванням гуманістичної спрямованості освіти, не деталізують зміст і структуру цього педагогічного феномену. Щодо формування гуманітарної культури особистості в умовах вищої школи, то вони розглядають цю проблему в контексті гуманізації освітнього процесу, не вдаючись до детального розгляду форм, методів і засобів її практичної реалізації.

Зокрема, Рябокінь (2007) зазначає що сьогодні, як ніколи раніше в історії людства, відчувається дефіцит гуманітарної культури, який, передусім, пов'язаний із конфліктом традиційних і нових соціокультурних ідеалів у системі освіти. «Повернути сенс та стабільність буття Людині і Людству може лише гуманітарна культура» (Рябокінь, 2007, с. 99). Вона ґрунтується, за Зуєвою (2005), на моральних і комунікативних якостях особистості, здатності до взаєморозуміння, толерантності поряд із розрізненням себе й іншого, свого і чужого, як спроможності самоідентифікації у плюралістичному соціокультурному контексті сьогодення. При цьому, як стверджує Галус (2011), гуманітарна культура «сприяє вихованню людини, яка сумнівається, але не безпринципної, а такої, що все піддає сумніву, досить чітка в оцінках, відстоює свої переконання, але здатна й до їхнього перегляду» (с. 38). Ця культура також визначає своєрідність прояву людини у взаємодії з навколишнім світом та проявляється у її здатності до самореалізації, самовдосконалення шляхом формування громадянських якостей, моральних оцінок, правових норм, естетичних смаків, інтелектуальних та пізнавальних здібностей (Шубин, & Пашков, 1999, с. 19).

В українській вищій школі проблема гуманітарної культури студентів, на думку Карікова (2013), визначається подоланням професійної однобічності, формуванням спроможності аналізувати соціальні, моральні,

естетичні, культурно-історичні питання, які мають загальнолюдське значення. До основних проблем формування гуманітарної культури належить питання щодо фундаменту, на якому стає можливою побудова гармонійно розвиненої особистості (Каріков, 2013). З огляду на це важливим напрямом процесу освітньо-професійного становлення майбутнього фахівця у закладі вищої освіти є гуманітарна підготовка, у процесі якої студентами засвоюються гуманістичні цінності та важливі світоглядні принципи. Саме гуманітарні дисципліни, які передають знання про власне людський світ, тренують здатність свідомості до осмислення будь- якого предмета вивчення з погляду єдності людини і світу, дають можливість представити знання з окремих предметних галузей як єдине смислове ціле (Коломієць, 2013, с. 110).

Слушною є думка Зуєвої (2005), згідно з якою гуманістичні засади впровадження сучасних освітніх технологій мають забезпечити прилучення особистості до багатства гуманітарної культури в межах освітнього процесу і позанавчальних форм навчальної діяльності. Вони повинні бути спрямовані на подолання одномірності особистості, її партикулярності, яка детермінується професійною спеціалізацією української вищої освіти сьогодення. Тому і в теоретичній площині, і особливо в аспекті практичного пошуку гуманістичних засад упровадження сучасних освітніх технологій існують значні труднощі. Дослідниця стверджує, що «гуманізація сучасних освітніх технологій – нагальна соціальна потреба, а не декларативні заклики до розвитку духовності й моральних чеснот особистості. Вона глибоко і життєво вкорінена в істотних особливостях національного освітнього процесу. Україна не просунеться помітно вперед на шляху розбудови суспільства в умовах сталого розвитку без глибокої і всебічної гуманізації сучасних освітніх технологій і гуманітаризації підготовки фахівців усіх сфер. …Гуманізованою повинна бути вся система освіти, її пріоритети й орієнтації, освітні програми, умови навчання і практика викладання всіх наук. Адже всі вони (хоча й кожна по-своєму) повинні бути підпорядковані головній меті –

освіті особистості як активного і соціально ефективного суб'єкта відносин і діяльності» (Зуєва, 2005, с. 29).

Подібне бачення простежуємо у працях інших українських науковців: Андрущенка (2007), Балла (2003; 2008), Беха (1994; 1997; 2003; 2004), Бєланової (2002), Гончаренка (2005), Добрускіна (2001), Зязюна (1996), Кременя (2005; 2007; 2012), Потапової (2002) та ін. Переосмислюючи психолого-педагогічну теорію і практику, вони наголошують на пріоритетності гуманістичного підходу до освітнього процесу, обстоюючи думку про те, що еволюція людини, її самореалізація є поступом гуманізму та безальтернативним шляхом розвитку вищої освіти.

На необхідність гуманізації, як стратегічної мети сучасної вітчизняної освіти, наголошує академік Бех (2003; 2004). Реалізацію ідей гуманізму на практиці вчений пов'язує з проектуванням освітнього процесу як особистісно орієнтованого. Першочерговим завданням для гуманізації освітньої системи Бех (2003) уважає осмислення й впровадження в роботу інваріантів особистісного підходу до виховання, серед яких: формування в суб'єкта здібності й бажання усвідомлювати себе особистістю; культивування цінності іншої людини; культивування досвіду свободи приймати особистісні рішення; утвердження особистісного розвивального самовиміру тощо.

Як бачимо, у цілому в Україні питання змісту і структури гуманітарної культури студентів не були предметом спеціального вивчення. Тому ми врахували це під час упровадження результатів чинного дослідження в українські заклади вищої освіти (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського, Бердянський державний педагогічний університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Коледж геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка), використавши форми й методи з досвіду американської вищої школи, які

забезпечують формування гуманітарної культури студентів, та ознайомивши викладачів названих закладів вищої освіти з напрацюваннями американських освітян у цій сфері.

Упровадження відбувалося в три основні етапи.

1. ***Мотиваційно-підготовчий етап,*** орієнтований на теоретичну підготовку студентів, передбачав:

– визначення обізнаності студентів щодо сутності і змістового наповнення поняття «гуманітарна культура особистості»;

– розкриття автором дослідження базових складників гуманітарної культури студентів вищої школи США;

– ознайомлення з методами педагогічного впливу та методами, що характеризують рефлексивну діяльність студентів (самоаналіз, самооцінка). При цьому, ми керувалися трактуванням методу педагогічного впливу Волкової (2001), згідно з яким цей метод є «способом керівництва пізнавальною діяльністю студентів, що виконує три функції: навчальну, виховну, розвивальну. Він є складним педагогічним явищем, у якому поєднано гносеологічний, логіко-змістовний, психологічний, педагогічний аспекти» (Волкова, 2001, с. 276).

На цьому етапі з метою визначення обізнаності студентів щодо сутності поняття «гуманітарна культура» ми провели опитування, де студентам було запропоновано дати відповіді на запитання «Що Ви розумієте під «гуманітарною культурою особистості»? (дайте власне визначення)».

Участь в опитуванні взяли 368 осіб: 105 респондентів (29% від вибіркової сукупності) навчаються на спеціальностях: фізико-математичні науки, інформаційна безпека, електронна техніка, радіотехніка та зв’язок; 133 учасники опитування (36%) вивчають філологічні науки; 67 учасників опитування (18%) вивчають соціальні й економічні науки; 63 респонденти – студенти коледжу геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка (17%).

Четверта частина опитаних студентів (26,8%) до гуманітарної культури віднесли духовність, освіченість у різних сферах знань, самовдосконалення і вміння взаємодіяти з іншими (наприклад, Марія Г. відповіла, що «гуманітарна культура – це знання про світ і місце людини в ньому, уміння співіснувати та взаємодіяти з іншими людьми, а також здатність до самовдосконалення і здатність поважати й цінувати всі надбання людства»; Анжеліка Ч. написала: «гуманітарна культура – це як освіченість та обізнаність у важливих сферах життя, так і вихованість, духовність, розсудливе ставлення до життя, людяне ставлення до інших та прагнення до саморозвитку задля досягнення гармонії зі світом»). Водночас, близько половини респондентів (46,4%) висловили думку, що сутність цього поняття передбачає здатність до здобуття знань лише у галузі гуманітарних дисциплін, виключаючи технічні науки. 9,5% опитаних пов'язують з гуманітарною культурою знання рідної мови, традицій свого народу, держави, родини та шанування надбань людства. Решта (17,3%) не змогла відповісти на поставлене запитання, зазначивши, що це поняття їм незнайоме (наприклад, Роман К. визнав: «це поняття для мене нове, і його суть я не розумію, але вважаю, що це те, як людина висловлює свої думки, їхня чіткість і правдивість») (рис. 5.2).

Хоча вибірка, представлена в нашому дослідженні, занадто мала, щоб робити однозначні узагальнення щодо розуміння студентами сутності поняття «гуманітарна культура», вона свідчить про те, що у більшості опитаних студентів сформоване неповне уявлення про сутність гуманітарної культури. Тому логічним початком практичного впровадження матеріалів чинного дослідження було обрано спецсемінар, спрямований на ознайомлення студентів із сутністю гуманітарної культури особистості, зокрема в умовах американської вищої школи.

Рис. 5.2. Розподіл відповідей студентів на запитання про сутність поняття «гуманітарна культура особистості»

2. ***Етап практичного втілення***. Зі студентами українських закладів вищої освіти, де впроваджувалися результати дослідження, було проведено **спецсемінари** (організоване спілкування викладача зі студентами з певної наукової проблеми) та **виховні заходи** (організована на основі того чи іншого методу педагогічного впливу діяльність групи студентів задля досягнення розвивальних і виховних цілей). Тематика спецсемінарів:

1. Гуманітарна культура студентів закладів вищої освіти США.

2. Мультимодальна грамотність у складі гуманітарної культури американських студентів.

3. Загальна підготовка на бакалавраті у вищій школі США як базис формування гуманітарної культури студентів.

Основні завдання реалізації спецсемінарів і виховних заходів полягали в тому, щоб поряд із результатами навчання (знаннями загальнонаукового і культурологічного характеру, комунікативними вміннями тощо) здійснити виховний вплив на загальнокультурні особистісні параметри студентів, що

покликані забезпечити розвиток у них здатності до морально-етичних суджень, рефлексивного (само)оцінювання та формування гуманітарної культури загалом.

Під час проведення виховних заходів, зміст яких було спрямовано на творче переосмислення соціокультурних питань минулого і сьогодення, розвиток критичного мислення, удосконалення комунікативних умінь, нами використано кооперативно-інтерактивні методи роботи, зокрема рольові ігри й сократівський метод (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Виховні заходи, зорієнтовані на формування гуманітарної культури студентів

№	Виховний захід / Метод педагогічного впливу	Мета застосування
1	Дискусія «Гуманістичні цінності: що означає бути людиною у XXI столітті» *(сократівський метод на основі прийому «акваріум»)*	Розкрити сутність понять «цінності», «гуманістичні цінності»; розглянути співвідношення категорій «добро» і «зло» у різні історичні епохи; визначити значущість і ступінь здійснення базових людських цінностей у житті студентів за опитувальником Шварца
2	Дискусія «Шість великих ідей людства» *(сократівський метод на основі критичного читання; метод «мозаїка»*	Ознайомити студентів з філософськими ідеями Адлера про справедливість, рівність, істину та красу в житті людей; формувати уявлення студентів про справедливість на основі їхнього розуміння, що таке «правда» і що таке «брехня»; розвивати пізнавальний інтерес студентів

Продовж. табл. 5.1

3	Дискусія «Проблема морального вибору в житті людини» *(сократівський метод на основі прийому «тріад»)*	Розвивати у студентів морально-етичні знання, переконання, необхідні для міжособистісної взаємодії в усіх сферах їхньої життєдіяльності, критичне мислення під час вирішення морально-виховних дилем; формувати культуру ведення дискусії
4	Бесіда «Бути громадянином: громада і глобалізований світ сьогодення»	З'ясувати сутність понять «громадянин», «громадянськість», «громадянська відповідальність»; залучити студентів до роздумів щодо власної життєвої позиції як громадян певної громади, країни та світу в цілому; ознайомити з діяльністю Сола Алінського та досвідом упровадження навчання суспільно корисного служіння у вищій школі США; виховувати активну громадянську позицію
5	Турнір ораторів «Якби я був українським політиком…»	Розвивати вміння слухати інших і поважати їхню думку, вміння об'єктивно оцінювати реалії державного життя України, визначати своє місце в ньому; стимулювати соціальну активність студентів; зміцнювати почуття патріотизму; удосконалювати культуру висловлювання
6	Дискусія «Толерантність – необхідна якість сучасної людини» *(сократівський метод на основі прийому «паралельні групи»; рольова гра «Конфлікт у Солосіті»)*	Розкрити сутність поняття «толерантність»; формувати толерантне ставлення до інших, розвивати готовність до здійснення культуро зорієнтованої діяльності, навички вироблення компромісу; формувати лідерські якості та культуру ведення дискусії
7	Конкурс «Ерудит»	Сприяти активізації та розвиткові мисленнєвих й інтелектуальних здібностей студентів; формувати культурну грамотність студентів; розвивати увагу, відповідальність, бажання здобувати нові знання

Продовж. табл. 5.1

8	Бесіда «Мистецтво столового етикету в житті сучасної людини»	Ознайомити студентів з історією виникнення етикету, зокрема столового, й особливостями столового етикету в різних країнах; систематизувати знання правил користування столовими приборами та споживання певних страв; виховувати культуру поведінки і спілкування за столом
9	Дискусія «Комунікація в сучасному світі: зорієнтованість на успіх і взаєморозуміння» *(метод «мозаїки»)*	З'ясувати роль комунікації в житті сучасної людини; розвивати навички критичного читання; оцінити рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів; визначити типові способи реагування студентів на конфліктну ситуацію за опитувальником Томаса; виховувати культуру спілкування
10	Дискусія «Інформаційні війни в сучасному світі»	Формувати поглиблене розуміння ролі інформації в сучасному світі: значення інформаційних технологій в управлінні масовою свідомістю людей; розвивати навички критичного мислення та навички збору й аналізу достовірної інформації; навички контент-аналізу текстів із проблем інформаційного протиборства; здатність до критики і самокритики; навички співпраці
11	Дискусія на основі фотографії Галсмана «Далі Атомікус»	Розвивати вміння слухати інших і поважати їхню думку, пізнавальний інтерес студентів, їхні естетичні почуття; формувати культуру ведення дискусії
12	Дискусія «Ідеальна особистість: культура самовдосконалення та самореалізація» *(метод мозаїки)*	На основі актуалізації наявного у студентів досвіду обговорити образ ідеальної особистості сьогодення та з'ясувати сутність самореалізації в її житті; розглянути особливості культури самовдосконалення в різні історичні епохи; визначити рівень самореалізації на основі тесту «Потреба в досягненнях»

Здебільшого, ми спиралися на різновиди сократівського методу – евристичну бесіду та її найвищий прояв – дискусію, виховний вплив яких на

особистісне становлення студентів обумовлений створенням сприятливих умов для прояву індивідуальності, самостійності у висловленні поглядів на певну проблему, для формування вміння взаємодіяти з іншими, слухати і чути інших, поважати їхні переконання, співвідносити й узгоджувати свою позицію з позиціями інших учасників обговорення.

Ми керувалися принципами гуманістично орієнтованої освіти, систематизовані американським педагогом Шапіро (див. ст. 144-145), а також принципами організації дискусії, розробленими українською дослідницею Михальчук (2001, с. 172-173), серед яких:

1) принцип гуманних відносин між викладачами і студентами, що передбачає створення атмосфери довіри на основі взаємоповаги, завдяки якій кожен може проявити себе, розкрити свої можливості, та забезпечує розвиток ініціативи, креативних здібностей учасників дискусії;

2) принцип співробітництва та стимулювання суб'єктності студентів, який забезпечує творчу продуктивну взаємодію всіх учасників дискусії;

3) принцип індивідуального підходу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей студентів;

4) принцип постійного оновлення, що ґрунтується на врахуванні новітніх педагогічних технологій і методик;

5) принцип діалогічності мислення та діяльності, який передбачає включення кожного студента у світ розгорнутих смислів, що створює можливості для особистісного розвитку, для розгортання його внутрішнього діалогу як механізму мислення, а також для засвоєння конкретної інформації з прилученням до культурних цінностей та надбань людства;

6) принцип проблемності, що базується на формулюванні викладачем чи студентами певної проблеми, яку необхідно розв'язати під час дискусії. Продуктивним результатом обговорення вважається і такий, коли проблема залишається відкритою, але усвідомленою, і піднімається в інших дискусіях.

Оскільки дискусія й евристична бесіда як методи виховання ґрунтуються на діалозі та полілозі, у яких інформація трансформується в

особисті життєві смисли, то вимагає відповідального ставлення не лише вибір тем, навчального матеріалу (текстів), формулювання запитань, а й їхня організація. Тому ми врахували методичні вимоги, сформульовані Д'юї (2003), щодо створення педагогічних ситуацій у процесі обговорення:

– матеріал має подаватися як стимул, а не догматично і безапеляційно;

– матеріал має представляти життєву цінність для особистого досвіду кожного студента;

– відібрані факти для обговорення повинні бути «в межах наявного досвіду, за допомогою чого потенційно можливо порушити нові проблеми, які ведуть до додаткових спостережень, розширюючи горизонти наступного досвіду (с. 212-213).

Щодо процесуального аспекту обговорення, то ми дотримувалися схеми:

1. Постановка й обґрунтування сутності проблеми для обговорення.

2. Розгортання теми із зазначенням шляхів розв'язання проблеми в контексті її адекватного розуміння.

3. Критичний аналіз наведених способів розв'язання проблеми.

4. Рефлексивно-підсумковий огляд теми та окреслення нових проблем, які загострилися або постали в ході дискусії.

Для прикладу розглянемо проведену з українськими студентами дискусію з досвіду американської вищої школи на основі фотографії Галсмана «Далі Атомікус». Дискусія розпочалася з того, що студенти поділилися враженнями від фото та зачитали свої есе, підготовлені заздалегідь, де вони описували власні думки щодо почуттів Сальвадора Далі в момент стрибка та ідейного задуму автора.

Студентка Дарина К. так описує свої враження від фотографії: «Перше, що спало мені на думку, коли я побачила це фото декілька років тому у соціальній мережі, було використання усім відомого редактора графічних зображень фотошоп. Незважаючи на коментар про те, що фотографія з'явилася у 1948 р., я не повірила, що таку об'ємну картину можна створити

без застосування сучасних інструментів монтажу, і вирішила, що це фото – черговий неправдивий пост для підняття рейтингу сторінки та збору лайків. Я була приємно здивована, знову побачивши цю фотографію на лекції у своїй альма-матер, та цього разу у достовірності зображення я не сумнівалася. Тож, що вражає мене найбільше? Важко сказати, чи це геніальність замислу в цілому, чи те, як гармонійно розташовано об'єкти на фото, чи взагалі сюрреалістичність зображеного. Проте абсолютно точно викликають захоплення ті зусилля, що автор фото та учасники знімального процесу доклали заради отримання результату, адже про графічні редактори не могло йти мови у той час, тому, я просто впевнена у тому, що було відзнято не один десяток кадрів. Спочатку для мене було незрозумілим, або навіть нелогічним те, що головний персонаж цього фото – Сальвадор Далі «ховається» десь позаду. Вода, кішки та стілець начебто затьмарюють його завдяки більш вигідному положенню на фотографії. Однак, поглянувши уважніше, помічаєш вираз обличчя художника, і все стає на свої місця. Здається, ніби у ту мить Далі відчуває абсолютне щастя, задоволення та гармонію. На мою думку, саме емоція сюрреаліста свідчить про те, що зображене на фото і є внутрішнім світом митця – об'ємним, нестандартним, таким, що виходить за рамки звичайного сприйняття. Тобто, зображене на фото є його баченням світу, саме таким чином речі сприймаються Далі і, відповідно, так він втілює своє бачення у власній творчості. Він – ядро цього всесвіту. Окремо хотілось би зазначити роль фотографа Філіпа Халсмана у створенні картини, яка так врізається в пам'ять та спонукає до роздумів. Я не знаю, хто з двох артистів був автором замислу фото, але фотограф виконав свою роботу на відмінно. Він зумів «спіймати» ідеальний кадр, у якому гармонійно поєдналися всі об'єкти та емоція Далі, що, повторюсь, неймовірно складно без сучасних технологій».

Студентка Катерина Ж. у своєму есе написала: «Будь-який витвір мистецтва, що так чи інакше пов'язаний із Сальвадором Далі, є екстравагантним. Проте основна цінність таких робіт полягає не в прагненні

епатувати глядачів, а за допомогою сюрреалістичної форми донести оригінальну ідею. Цю мету, безперечно, переслідував і автор світлини «Далі Атомікус» Галсман. На фотографії можна побачити, власне, Сальвадора Далі, стілець, кішок та потік води, яких об'єднує те, що вони всі знаходяться у «підвішеному» стані. Можна припустити, що цією світлиною автор хотів підкреслити плинність та миттєвість часу; показати той момент, коли у митця народжується нова ідея, ту невловиму мить, коли його осяює натхнення. Далі, який знаходиться перед мольбертом, можливо, щойно відвідала муза, і цей прилив творчої енергії відображається на всіх предметах, що оточують творця. Фотограф неначе протиставляє свою роботу звичайним фотознімкам, які переважно фіксують статичну композицію, і намагається показати перехід об'єктів з одного стану в інший. Безперечно, «Далі Атомікус» викликає подив і навіть деякою мірою культурний шок, однак це не дешевий трюк для привернення уваги будь-якою ціною, а засіб розкриття авторського задуму за допомогою оригінальної форми».

Дещо детальніше висловила власні думки й емоції інша студентка Анжела Ш.: «Фотографія «Далі та кішки» вражає своєю сюрреалістичністю та неординарністю артистичного рішення. Одразу впадає в око ірраціональне розташування предметів на фото: усе знаходиться в просторі, рухається, переміщається. Сальвадор Далі знаходиться на задньому плані, однак його постать вирізняється найбільше. Його усміхнене обличчя та широко розкриті очі становлять цілісну картину його душевного пориву. Усе зображене на фото ніби ожило: кішки, вода, стільці – все рухається та перебуває у постійному континуумі. На мою думку, Сальвадор Далі перебуває в піднесеному душевному пориві, емоції та переживання його переповнюють. Цілком можливо, що художник переймався створенням нового шедевру, його реалістичністю та нетрадиційністю задуму. Обличчя Далі сповнене настільки щирих емоцій, що і в самого виникає бажання щиро усміхнутися та заглибитися в душу художника. Фотограф зумів втілити в життя неймовірні речі: усі предмети зупинилися на мить, щоб він зміг навічно втілити в життя

цей момент. Фотограф настільки детально хотів передати весь процес створення картини та перебігу подій, що його майстерності варто поаплодувати. Мені вперше трапилися світлини такого плану, тому їхню суть та задум досить важко осягнути та зрозуміти. Я вважаю, що це фото передає безперервний рух життя у просторі: вода тече та не припиняє свого руху, життя людини – це теж безперервний рух, навіть якщо людина спить чи знаходиться в стані спокою, її організм, внутрішні органи працюють, а, отже, рухаються. Кішки, як представники іншого царства, відмінного від людей, функціонують завдяки руху. Увесь світ і ми, його частинки, існуємо завдяки руху. Отже, життя – це рух. Саме завдяки руху, не лише в його прямому фізичному розумінні, а й у абстрактному – відбуваються усі еволюційні процеси. Згадаймо, що навіть наука почала розвиватися набагато швидше завдяки з'ясуванню основних явищ пов'язаних із ним. На мою думку, фотограф створив такий задум, щоб передати усю нестабільність, у позитивному розумінні цього слова, динамічність нашого буття».

Нагадаємо, що описана нами в четвертому розділі подібна (ст. 328-329) дискусія мала місце у вищій школі США. Узагальнена колективна думка американських студентів полягала в тому, що людина починає відчувати себе безпорадною перед обличчям страху дії тієї чи іншої сили та часто стає її рабом, відповідно втрачаючи контроль над власним життям. Окрім того, як підсумок дискусії, кожний її учасник назвав сили, які обмежують його власне життя.

Натомість, серед українських студентів під час дискусії превалювала думка, що життя – це постійний рух. Усе в нашому світі постійно рухається, проте мистецтво здатне зупинити плин часу: митець фіксує окремий момент і таким чином підкреслює ті тонкощі, які люди, зазвичай, не помічають навколо себе. Запропонована для роздумів фотографія своєю надреальною атмосферою навіяла ціле розмаїття почуттів: тут і плинність часу, закарбована у вічну мить, і всевладдя хаосу, що цілковито спростовує вселенські закони фізики, і всепоглинальне божевілля, що ледь не виходить

за межі реального, і прагнення до самопізнання. Студенти відзначили те, що всупереч хаотичній природі зображеного на фотографії, усе в ній надзвичайно гармонійно поєднано між собою. Авторський ідейний задум фотографії Голсмана «Далі та кішки» – це постійний рух, жага до життя, оптимізм як життєве кредо, гармонія з природою та прагнення до самопізнання і самовираження засобом мистецтва.

3. ***Рефлексивно-підсумковий етап***. Організацію рефлексивної діяльності студентів під час проведення зазначених виховних заходів було спрямовано на самовдосконалення студентів як сформованості потреб і мотивів самопізнання, самосвідомості, системи цінностей та готовності до навчання протягом усього життя, а також підвищення рівня самоповаги.

Оскільки рефлексія передбачає аналіз студентами власної діяльності, поведінки, спілкування й оцінку дій інших учасників та визначає перспективи подальшого самовдосконалення, то, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти їхні власні успіхи, недоліки та бачити проблеми інших. Наведемо приблизний зміст рефлексивної діяльності студентів:

– чи дізналися ви про щось нове під час заходу; назвіть сфери застосування здобутих знань;

– чи висловлювали ви нові ідеї та вносили конструктивні пропозиції;

– що дала вам взаємодія з викладачем (групою, окремими студентами); чи була взаємодія (не)продуктивною і в чому саме; що б ви хотіли змінити в цій взаємодії і чому.

Під час упровадження матеріалів дисертаційного дослідження було виявлено, що ефективність виховних заходів залежить від того, наскільки їхній зміст і форми зацікавлять студентів, впливатимуть на їхнє світосприйняття, сприятимуть саморозвитку, а, отже, підпорядковуються таким принципам:

– емоційного відгуку як обов’язкової умови для безпосереднього залучення студентів до процесу обговорення й активної взаємодії;

– застосування асоціативних зв’язків на основі набутого в минулому духовно-практичному досвіді;

– розвитку пізнавального інтересу, що забезпечує постійне розширення світогляду особистості;

– особистої інтерпретації навчальних ситуацій;

– самовдосконалення як результату усвідомленої і цілеспрямованої духовної комунікації та пізнання себе і світу в цілому на основі діалогу;

– саморегуляції, що є свідченням духовної і морально-етичної зрілості особистості.

Отже, виховні заходи, реалізовані здебільшого на основі сократівського методу, спонукали студентів виявляти й удосконалювати свої комунікативні навички, бути відкритими й толерантними. Ці заходи прилучали студентів до ведення діалогу і полілогу на основі активної взаємодії, сприяли актуалізації процесу засвоєння загальнолюдських цінностей та стимулювали до пізнання себе, своїх можливостей, цілей і прагнень, самовиховання та самоформування гуманітарної культури в подальшій фаховій підготовці. Уважаємо, що це буде мати своє продовження в майбутньому в різних сферах їхньої життєдіяльності, сприяючи їхньому активному включенню до конструктивного міжособистісного і міжкультурного діалогу, а процес формування гуманітарної культури буде продовжуватися протягом усього життя.

Проведене впровадження теоретичних результатів дослідження у заклади вищої освіти України забезпечило нас глибшим розумінням сучасного стану проблеми формування гуманітарної культури студентів у вітчизняному освітньому просторі, спрямувавши подальші наукові розвідки у сферу порівняльно-педагогічного аналізу проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні.

5.3. Порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні

Уважаємо, що зіставлення вітчизняного й американського досвіду сприятиме розширенню меж наукового пізнання про формування гуманітарної культури студентів, уведенню нових педагогічних реалій, запозиченню позитивного досвіду США у систему вищої освіти України. Порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні здійснено на основі *емпіричних даних* (*власне педагогічне спостереження* під час перебування у закладах вищої освіти США та Європи, які у своїй діяльності наслідували американську модель освіти, та впровадження прогресивних елементів досвіду США в українські заклади вищої освіти; *бесіди й інтерв'ю* із зарубіжними й українськими викладачами; *групові бесіди* зі студентами) та *теоретичного вивчення науково-педагогічних джерел* за темою дослідження.

Критеріями порівняння обрано: 1) підходи вітчизняних та американських дослідників до визначення аналізованого педагогічного феномену – «гуманітарна культура особистості»; 2) теоретико-методологічні засади розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні; 3) шляхи практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі закладів вищої освіти США й України (табл. 5.2).

Щодо **першого критерію порівняння**, який базується на вивченні підходів вітчизняних й американських дослідників до визначення аналізованого педагогічного феномену, то до уваги ми взяли разом наукові напрацювання українських і російських дослідників цієї сфери. Це пояснюємо тим, що: по-перше, проблема гуманітарної культури особистості ще не знайшла такого широкого висвітлення в сучасній вітчизняній педагогічній науці порівняно з Росією, де сьогодні вона зведена до рангу державної політики; по-друге, наукові школи України і Росії мають спільне

коріння, а отже, і спільну наукову традицію – ці школи виокремилися з гуртової радянської науки лише в кінці XX століття.

Таблиця 5.2

Порівняльно-зіставний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні

Критерії порівняння	**США**	**Україна**
Підходи до визначення поняття «гуманітарна культура особистості»	• антропоцентричний підхід • феноменологічний підхід	• антропоцентричний підхід • структурно-функціональний підхід
Теоретико-методологічні засади розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів	• гуманістична освіта • концепція самореалізації особистості • етика турботи • сократична педагогіка • культурно відповідна педагогіка • чуттєво-мисленнєва педагогіка	• гуманістична освіта • концепція самореалізації особистості
Шляхи практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі закладів вищої освіти США й України	повна практична реалізація: • громадянського навчання і виховання • естетичного навчання і виховання • студентоцентрованості навчально-виховного процесу • курсів-семінарів першого року • комунікативної підготовки студентів	часткова практична реалізація (поодинокі випадки): • особистісно орієнтованого навчання • курсів першого року

Дослідивши зміст поняття гуманітарної культури особистості у наукових напрацюваннях *американських* (Вейсей (Veysey, 2005), Вудз (Woods, 1911), Кац (Katz, 1996), Корець (Koretz, 1996), Кронон (Cronon, 1998), Рассел (Russell, 1990) та ін.); *українських* (Галус (2011), Зуєва (2005), Каріков (2013), Коломієць (2013), Олексієнко (2017), Рябокінь (2007), Шубін і Пашков (1999); *російських учених* (Арнольдов (1998), Вижлєцов (1996), Еліасберг (2008), Запісоцький (1996), Каган (1996), Крилова (1990), Мардахаєв (2011), Орешников (1992), Осипов і Куценко (2009), Севастьянов (1999), Сікорська (2001), Сластьонін (1991), Полякова (2008), Рибіна (2011), Філатова (2011), Шиянов (1999; 2007), Шор (2003) та ін.), ми дійшли висновку, що їхні основні концептуальні положення в цій сфері багато в чому збігаються. Усі вони для обґрунтування сутності гуманітарної культури особистості принципово значущими вважають положення загальної теорії культури.

Спільним підходом американських, українських і російських дослідників до визначення гуманітарної культури особистості є антропоцентричний підхід із його фундаментальним положенням про культуру як спосіб особистісного саморозвитку та уявленням про гуманітарну культуру особистості як про багатоаспектний педагогічний ціннісно-світоглядний феномен, основою якого є внутрішній світ людини, що відображає набутий досвід у пізнанні власної духовної та соціальної сутності. Антропоцентричний підхід передбачає тлумачення досліджуваного феномена крізь призму його ціннісно-орієнтаційної природи, підкреслюючи нерозривний зв’язок гуманітарної культури з духовною культурою та виокремлюючи її значущу роль у соціалізації особистості. Згідно з цим підходом, гуманітарна культура особистості є «оптимальним, якнайкращим з існуючих, цілісним способом самоздійснення особистості в сукупному континуумі «культура–соціум»» (Брылева, 2002, с. 98).

Українські, російські й американські педагоги закономірно розглядають гуманітарну культуру як інтеграційний початок у системі

загальної культури особистості як системи вищого рівня, враховуючи такі положення:

- гуманітарна культура є якісною характеристикою духовно-морального розвитку особистості;

- гуманітарна культура як культура будь-якого виду людської діяльності визначає особистісну і суспільну значущість діяльності;

- гуманітарна культура проявляється у креативно-діяльнісному гуманістично зорієнтованому ставленні особистості до навколишнього світу та себе в ньому, а також у конструктивній взаємодії з іншими людьми.

Звернемося до *відмінностей* у підходах українських, російських й американських учених щодо аналізу проблеми гуманітарної культури особистості, які, на нашу думку, значною мірою обумовлені домінувальними дослідницькими традиціями в педагогічній науці США та в пострадянському освітньому середовищі.

Найсуттєвішою відмінністю є підхід американських дослідників до визначення поняття «гуманітарна культура особистості», яке в сучасній науково-педагогічній традиції США (Katz, 1996; Koretz, 1996; Russell, 1990; Veysey, 2005; Woods, 1911) трактується на основі феноменологічного підходу. Згідно з цим підходом, гуманітарна культура особистості постає як культура усвідомленого гуманістичного світосприйняття та культура, спрямована на самопізнання, самовиховання, самореалізацію загалом та розвиток самобутності людини зокрема.

Водночас у процесі вивчення американської науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження виявлено, що ця література за своїм стилем і способом викладу матеріалу відрізняється від української, а отже, й російської в тому числі, наукової традиції. З-поміж таких відмінностей, насамперед, слід відзначити акцентування практичної спрямованості будь-якого теоретизування та нерозривний зв’язок навчання і виховання з прагненням до, так званого, «успішного й щасливого життя». Американські освітяни, як правило, не формулюють теоретичних систем із розбудованим

категоріальним апаратом. Характеризуючи цільові інтенції освітнього процесу в напрямі формування гуманітарної культури студентів, американські дослідники, не вдаючись до складних категоріальних побудов, визначають їх як сприяння всебічному розвитку особистості та підготовку до успішної життєдіяльності. Це забезпечується комплексним формуванням таких складників: ціннісна сфера особистості, її спрямованість, здатність особистості до самопізнання, самовиховання, самореалізації, готовність до гуманної взаємодії з іншими людьми.

Дослідження гуманітарної культури в пострадянському освітньому середовищі України і Росії, зазвичай, відбувається з позицій структурного функціоналізму, що передбачає виокремлення її структурних компонентів шляхом звернення до загальнолюдських цінностей, системи суспільно-гуманітарних знань, спілкування, діяльності та визначення на їхній основі функцій цієї культури у житті сучасної людини засобом трактування й акцентуації на різних аспектах їхніх проявів. Зокрема, у змісті гуманітарної культури одні дослідники висувають на перший план духовні цінності (Вижлєцов (1996), Каган (1996), Осипов і Куценко (2009) та ін.), другі – самовираження і самореалізацію (Арнольдов (1998), Орешников (1992) та ін.), треті – творчий підхід до діяльності в різних сферах життя (Крилова (1990), Рибіна (2011), Шиянов (1999; 2007) та ін.), четверті – знання в соціально-гуманітарній сфері (Мардахаєв (2011)) (див. Додаток Н). Тому відмінною рисою є узагальнена структуризація поняття гуманітарної культури особистості українськими й російськими освітянами шляхом виокремлення його складників (Федоренко, 2012с). Наприклад, Еліасберг (2008) розглядає гуманітарну культуру як взаємозв’язок аксіологічного, когнітивного і діяльнісно-практичного компонентів. Сікорська (2001) виділяє когнітивно-мотиваційний, комунікативний, емоційний і конативний складники гуманітарної культури особистості. Когнітивно-мотиваційний компонент, в її розумінні, відображає комплекс ціннісних орієнтацій, переконань та якостей особистості, систему мотивів її життєдіяльності.

Цінності у структурі цього компонента, займаючи провідні позиції, є смислами життєдіяльності людини, що передаються від покоління в покоління. Комунікативний компонент охоплює багатогранну і багатофункціональну систему спілкування, регулюючи спільну діяльність, та є інструментом пізнання, формуючи свідомість і самовизначення індивіда в його думках і вчинках». Емоційний компонент, на її думку, є виразником «душевного здоров'я», пронизує всі компоненти гуманітарної культури особистості. Конативний компонент «характеризує активність особистості, відображає її прагнення до самовдосконалення» (Сикорская, 2001, с. 91-98).

Щодо **другого критерію порівняння**, то в процесі вивчення теоретико-методологічних засад розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні нами з'ясовано, що гуманістична концепція виховання має багато прихильників не лише у США, а й в Україні, де активно обґрунтовуються ідеї побудови освітнього процесу на гуманістичних засадах – «сукупності філософських, гносеологічних, соціокультурних, психологічних і педагогічних поглядів, які визначають мету й завдання закладів вищої освіти у підготовці майбутнього фахівця як творчої особистості, суб'єкта та об'єкта суспільних відносин, цілісної людини в єдності її професійних, інтелектуальних та соціально-психологічних якостей» (Добрускін, 2001, с. 14).

Крім зазначеної позитивної тенденції у формуванні гуманітарної культури українських студентів – гуманістичного спрямування вищої школи в Україні, за результатами нашого спостереження, а також бесід з викладачами вітчизняних закладів вищої освіти було виявлено і причини труднощів, які виникають у формуванні цього педагогічного феномена. З одного боку, вони полягають у поверховій теоретичній підготовці викладачів, зокрема це стосується недостатнього рівня знань щодо змісту гуманітарної культури, сутності загальнолюдських цінностей та методів їхнього формування, а також зневажливого ставлення до гуманітарної підготовки студентів, яка є необхідним складником вищої освіти. Вона

визначає стиль життя, мислення та якість подальшої фахової підготовки студентів: «гуманітарна підготовка – це пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, спрямованих на формування особистісної зрілості студентів» (Коджаспирова, & Коджаспиров, 2000, с. 32).

З цього приводу слушними є роздуми Андрущенка і Губерського (2012): «неувага (чи пряма зневага) до гуманітарного складника – літератури і мистецтва, історії і психології, соціальних наук і екології – обертається розгубленістю перед ідеалами, добром і злом, прекрасним і потворним, справедливим і несправедливим, до яких дехто повертається запізно. Перед нами постає талановита, здібна, конструктивна, творча і, одночасно, одномірна особистість, яка творить свій світ за законами «логіки металу», а не «логіки людських відносин» (с. 196). У результаті, «високі моральні, етичні й естетичні почуття, які завжди були окрасою людської душі, відсунуті на узбіччя професійного й громадського інтересу. Тому створення сприятливого для молоді інформаційно-культурного простору – «першорядна умова духовного оздоровлення, «очищення» виховної сфери суспільства» (Кремень, 2005, с. 17).

Зважаючи на це, нагальною потребою української вищої освіти в сучасних умовах уважаємо реабілітацію аксіологічного базису освітнього процесу – і насамперед за рахунок суттєвого підвищення ролі дисциплін гуманітарного спрямування, вивчення яких сприяє цілісному особистісному розвитку студентів загалом та формуванню їхньої гуманітарної культури зокрема, яка забезпечує ціннісно-нормативні підвалини всіх сфер життєдіяльності студентів.

З іншого боку, причини труднощів стосуються побудови змісту нормативної частини навчального плану загальної підготовки бакалаврів у вищій школі України. Загальна підготовка охоплює блоки дисциплін гуманітарного, природничо-наукового та соціально-економічного спрямування, які складають від 17 до 27 % загального обсягу всієї підготовки

на бакалавраті. Цей обсяг залежить від вибору кожного окремого закладу вищої освіти та є предметом постійних дискусій у вітчизняних академічних колах. Сьогодні побажання педагогів вищої школи в Україні щодо змісту й обсягу загального складника вищої освіти дуже різняться між собою. Деякі заклади вищої освіти вважають цей складник у змісті освіти оптимальним і пропонують зберегти перелік дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки та обсяг навчального навантаження з цих дисциплін, які склалися на теперішній час. Інші оцінюють нинішній стан загальної підготовки у змісті освіти загалом як досить прийнятний, але пропонують його привести до обсягу 15 % від усієї загальної підготовки й уніфікувати для всіх закладів вищої освіти за всіма напрямами й спеціальностями (Онкович та ін., 2012).

Існують заклади вищої освіти, які вважають за доцільне вилучити з навчального плану дисципліну «Історія України», оскільки вона повністю дублює шкільний курс. Як компроміс, пропонують замінити «Історію України» курсом «Політична історія України» або «Основи демократії». Щодо доцільності цього є сумніви, оскільки такі дисципліни будуть суттєво дублювати курс «Політології». Крім того, значна група закладів вищої освіти пропонує частину дисциплін нинішнього загального складника або передати для вивчення до школи, або ввести у вигляді розділів у ті дисципліни, що пропонуються за типовим планом. Є пропозиції зменшити кількість дисциплін приєднанням усіх малоформатних дисциплін (наприклад, «Релігієзнавство», «Соціологія» та ін.) до споріднених широкоформатних (наприклад, «Філософія», «Політологія» тощо) (Онкович та ін., 2012).

Обсяг годин, що виділяються на загальну підготовку в змісті освіти, достатній, але до переліку дисциплін пропонують додати інші (наприклад, «Етику і психологію ділових відносин», «Ділову комунікацію», «Конфліктологію» та «Вищу технічну освіту в Європі та Америці» тощо). Окремі пропозиції орієнтують на збільшення обсягу загального складника до 20–30 % за рахунок збільшення кількості годин із таких дисциплін, як

«Логіка», «Українська мова». Окремі освітні заклади пропонують збільшити частку цього складника вищої освіти за рахунок уведення нових економічних дисциплін і збільшення обсягів тих із них, які уже є в навчальних планах (Онкович та ін., 2012).

Проте є виші, які вважають відносний обсяг загального складника завищеним і пропонують його нормувати на рівні 10–12 %, відмовившись від вивчення не лише курсу «Історія України», а й низки інших дисциплін, для засвоєння яких не потрібно мати серйозне філософське підґрунтя, а тому їх можна вивчати у загальноосвітній школі. Обговорюються також пропозиції скоротити обсяги вивчення всіх гуманітарних дисциплін (Онкович та ін., 2012).

Зазначені пропозиції українських педагогів ще й досі залишаються предметом дискусій у вітчизняному освітньому середовищі. Це гальмує перегляд концептуальних основ і змістового наповнення дисциплін суспільно-гуманітарної та науково-природничої галузей знань на бакалаврaті у вищій школі України, що не відповідають повною мірою вимогам сьогодення, життєвим потребам студентів. Більше того, роз'єднаність цих галузей знань та їхній оглядово-інформаційний характер, що пояснюється домінувальним констатаційно-субстанційним (гностичним) підходом до викладання освітнього матеріалу, здебільшого позбавляє українських студентів реальних можливостей здобуття особистісно привласнених, інтегрованих знань та необхідного трансдисциплінарного досвіду їхнього використання як інструмента ефективної практичної дії. Це перешкоджає розвитку у студентів здатності до адекватної оцінки мінливого інформаційного середовища, власного потенціалу і можливостей самореалізації, що згубно впливає на становлення особистості, її самовдосконалення та, загалом, на процес формування гуманітарної культури.

Натомість сучасний навчально-виховний процес під час загальної підготовки в американських закладах вищої освіти будується на основі

проблемно-операціонального підходу з використанням кооперативно-інтерактивних методів навчання. Це передбачає здобуття майбутніми фахівцями знань концепцій розвитку різних галузей науки, навколишнього світу в цілому, реалізацію їхніх особистісних ресурсів та формування навичок подальшої самоосвіти, а також виявлення здібностей студентів самостійно аналізувати події свого життя і людства в цілому, аргументувати й відстоювати свою позицію. У такий спосіб загальний складник вищої освіти США забезпечує ефективне формування гуманітарної культури студентів, яка, виступаючи об'єднувальною ланкою між професійною і загальною культурами особистості, привносить духовно- моральні й естетичні категорії в особистісну сферу кожного студента.

Отже, на основі узагальнення зазначеного вище та теоретичного аналізу проблеми формування гуманітарної культури американських студентів, викладеного у попередніх розділах, можемо виокремити спільні та відмінні параметри досліджуваної проблеми. *Спільною* є методологія трансформації вищої освіти у напрямі формування гуманітарної культури студентів в Україні і США. І американські, і українські науковці теоретико-методологічну базу проблеми формування гуманітарної культури студентів будують з урахуванням таких двох основних засад:

– *гуманістичної освіти* (Адамс (Adams, 1977; 1991; 1997), Андрущенко (2007), Балл (2003; 2008), Брокетт (Brockett, 1997), Блум (Bloom, 1987), Бех (1994; 1997; 2003; 2004), Бєланова (2002), Валетт (Valett, 1977), Гарфем (Harpham, 2005), Гончаренко і Мальований (1995; 2001), Добрускін (2001), Зязюн (1996), Кісіль (2008), Комбс (Combs, 1981), Кремень (2005; 2007), Маслоу (1999), Паттерсон (Patterson, 1973), Потапова (2002), Роджерс (Rogers, 1969; 1972), Тарнофф (Tarnoff, 2010), Шапіро (Shapiro, 1986), Шнайдер (1991; 2004; 2008) та ін.);

– *концепції самореалізації особистості* (Бех (1988; 2003), Корець (Koretz, 1996), Маслоу (Maslow, 1943), Сисоєва (2000), Роджерс (1994) та ін.).

Окрім зазначених засад, у США дослідники активно ведуть наукові розвідки у сфері наукового осмислення *основ етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки* щодо їхньої ролі у формуванні гуманітарної культури студентів. Положення цих педагогічних напрямів слугують орієнтирами для побудови освітнього процесу під час загальної підготовки студентів бакалаврату в американській вищій школі.

У відповідності з **третім критерієм порівняння** встановлено, що основними шляхами практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі американської вищої школи є громадянський та естетичний напрями навчання і виховання, які втілюються на основі ідей гуманістичної освіти, мультикультуралізму, студентоцентрованості. Щодо України, то вказані напрями майже не представлені в освітній діяльності вищої школи, а зазначені ідеї розвиваються у вітчизняній педагогічній теорії, але вони так і не набувають широкого практичного вжитку порівняно із США, де вони повною мірою актуалізуються шляхом застосування інтерактивно-кооперативних методів навчання, а також під час навчальних курсів з комунікативної підготовки і курсів-семінарів першого року. Згадані навчальні курси в американській вищій школі забезпечують інтелектуальний, емоційний і духовний розвиток студентів; сприяють установленню та підтриманню міжособистісних відносин; розвивають ідентичність кожного студента та його ідіолект; позитивно впливають на прийняття рішень про подальшу професійну підготовку та життя в цілому; спонукають до дбайливого ставлення до власного здоров’я і покращують психологічний стан; допомагають у виробленні комплексної філософії життя.

Натомість, в умовах української вищої школи не розв’язаною і донині залишається проблема фундаментальної комунікативної підготовки студентів та організації активної діалогової взаємодії між викладачами і студентами (проектна робота, дискусії тощо).

Щодо курсів семінарського типу для студентів першого року навчання в загальному компоненті вищої школи України, то сьогодні це лише поодинокі випадки, які частіше за все передбачають психологічну адаптацію студентів до умов закладу вищої освіти. Наведемо декілька відомих нам прикладів. Так, психологічною службою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка щорічно проводиться низка тренінгових занять з адаптації студентів першого курсу до навчання у виші.

Згідно з програмою курсу-тренінгу з адаптації студентів першого року навчання (обсяг – 24 год.), який упроваджено в Київському університеті імені Бориса Грінченка, заняття будуються на основі рефлексивно-творчого тренінгу професійного самовизначення. Рефлексивно-творчий тренінг дає можливість сформувати середовище з параметрами проблематизації стандартних задач і ситуацій. Спілкування в режимі полілогу розвиває у студентів здатність ставити під сумнів цінність минулого досвіду та бачити багатофункціональність речей, а також формує здібності до поєднання протилежних ідей з різних галузей досвіду. Курс-тренінг для першокурсників саме на початку навчального року створює умови для формування корпоративного духу в студентів та прищеплення їм домінувальної в університеті системи цінностей (Слободянюк, 2005).

У Хмельницькому національному університеті семінарські заняття для студентів першого року навчання ведуть провідні подільські митці. Засобами національного мистецтва, рідної культури студенти університету, чиї майбутні спеціальності не пов’язані з мистецтвом, отримують загальну мистецьку підготовку та набувають естетичного досвіду (Слободянюк, 2010).

У 2017–18 н. р. у Національному технічному університеті України «КПІ імені Ігоря Сікорського» введено «Адаптаційний курс» з фундаментальних дисциплін для першокурсників, який, на думку його розробників, дозволяє поєднати три взаємопов’язані процеси: усунення прогалин загальноосвітньої підготовки шляхом здобуття та систематизації знань, допомагає студентам глибше зрозуміти основи вищої математики і

фізики, а також надає можливість підвищення ефективності засвоєння студентами матеріалу університетських дисциплін.

Зазначимо, що в освітньому процесі американських закладів вищої освіти практично реалізовано ідеї студентоцентрованості, які співзвучні з положеннями особистісно орієнтованої парадигми освіти, що активно пропагується нині в українському освітньому середовищі. Ця парадигма передбачає спрямованість освітнього процесу на потреби і запити студентів як активних його суб'єктів, надання їм можливості будувати власну освітню траєкторію, приймати ефективні й самостійні рішення, беручи при цьому на себе свідоме керування власним процесом навчання, оцінювання його перебігу та відповідальність за його результати. Крім того, можливість вибору курсів із різних факультетів та кафедр є ефективним інструментом міждисциплінарності. Навчання у змішаних групах дає змогу студентам здобути досвід спілкування зі студентами з інших спеціальностей. У свою чергу, викладачі вибіркових курсів працюють із більш умотивованими студентами. Про це свідчить позитивний приклад Національного університету «Києво-Могилянська академія», де навчання студентів здійснюється на основі індивідуального планування. Щорічно, згідно з вимогами бакалаврських програм, кожний студент складає власний план опанування дисциплін, до якого вносить нормативні дисципліни й обрані ним вибіркові курси. Запис на курси та формування індивідуальних планів на всі три триместри (осінь, весну, літо) наступного навчального року відбувається в березні. Для того, щоб записатися на обраний курс, студент має внести його до свого індивідуального плану і зареєструватися на відповідній кафедрі. Внести корективи до сформованого плану опанування дисциплін студент може, звернувшись із умотивованою заявою до деканату протягом першого тижня відповідного триместру, після чого всі внесені до нього дисципліни вважаються обов'язковими для вивчення (Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2015).

Закон «Про вищу освіту», прийнятий Верховною Радою України в 2014 р., гарантує українським студентам право самостійного вибору щонайменше 25% обсягу освітньої програми. На початку 2015 р. Міністерство освіти і науки України звернулося до університетів із рекомендаціями про організацію освітнього процесу в 2015–16 н. р., зокрема щодо забезпечення сприятливих умов для здійснення самостійного вибору курсів студентами. На превеликий жаль, теоретично змістовні положення цієї парадигми все ще чекають на своє практичне втілення в абсолютній більшості закладів вищої освіти України. Це підтверджує аналітичний центр CEDOS, яким було досліджено 191 заклад вищої освіти державної та комунальної форм власності III–IV рівнів акредитації з метою діагностики стану забезпечення права студентів на вибіркові дисципліни. Для моніторингу було обрано чотири найпопулярніші спеціальності з різних галузей: комп'ютерні науки, філологія, екологія та право. За його результатами під час телефонних розмов з'ясувалося, що зі 191 закладу вищої освіти у 82 діє вибірковість дисциплін. 81 університет повідомив, що взагалі не пропонує дисципліни на вибір, інші 28 закладів вищої освіти не відповіли на дзвінки. За словами виконавчого директора аналітичного центру CEDOS Стадного, основними перешкодами для впровадження вибіркових дисциплін у закладах вищої освіти України є брак коштів, нерозуміння адміністрацією університету сутності орієнтованого на студента підходу, відсутність конкуренції між викладачами, недостатня обізнаність працівників університетів і студентів, інерція, позмінна організація освітнього процесу, перенавантаження студентів (Стадний, Куделя, Жерьобкіна, Безман, & Кавценюк, 2015).

І все ж, попри зазначене, у нашій країні накопичено значний теоретичний досвід у сфері формування гуманітарної культури, існують певні традиції викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Тому важливо зберегти всі кращі досягнення вітчизняної системи освіти, і, надаючи закладам вищої освіти нові стимули розвитку, продовжувати

удосконалювати загальний компонент української вищої школи. Основні завдання цього компонента – забезпечити умови для виховання адаптивної, відповідальної особистості, для формування у студентів внутрішньої потреби у самонавчанні, самовихованні, самореалізації, що, загалом, веде до формування в них гуманітарної культури. Домінувальна роль у вирішенні цих завдань відводиться гуманітарним дисциплінам, основним призначенням яких є гармонійне виховання особистості.

Отже, порівняльно-педагогічний аналіз окремих аспектів практичної реалізації проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні дав змогу виявити принципові змістово-процесуальні відмінності американської системи загальної підготовки від вітчизняної, головними з яких є: практична спрямованість загальної підготовки студентів бакалаврату в американській вищій школі на здобуття комплексу фундаментальних знань у гуманітарній, суспільно-соціальній, природничій сферах, математики й мистецтва, що реалізується на основі ідей гуманістичної освіти, мультикультуралізму і студентоцентрованості; курси громадянознавчого, морально-етичного, мультикультурного та художньо-естетичного спрямування, а також навчання суспільно корисного служіння та комунікативна підготовка; високий рівень забезпеченості інформаційними ресурсами; невеликі за чисельністю групи студентів (10–15 студентів); широке використання кооперативно-інтерактивних методів навчання, підкріплене розвиненою матеріально-технічною базою закладів вищої освіти.

На основі проведеного порівняльно-педагогічного аналізу проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні маємо змогу виокремити такі перспективні напрями для наслідування прогресивних надбань американського досвіду: 1) структура і зміст бакалаврської підготовки; 2) форми проведення занять; 3) індивідуалізація навчання.

Структура і зміст бакалаврської підготовки. Розроблення чотирирічного циклу навчання на бакалавраті за американською моделлю «2+2» дасть можливість зняти акцент із суто професійної підготовки на

ранніх етапах навчання. Згідно з цією моделлю вибір спеціалізації, орієнтованої на майбутню професійну діяльність, має відбуватися по закінченню четвертого семестру навчання, після освоєння обов'язкових для всіх студентів (незалежно від їхньої майбутньої спеціалізації) загальноосвітніх курсів соціального, гуманітарного, природничо-наукового, мистецького спрямування, математики і комунікативної підготовки.

Упровадження «наскрізного» (з тривалістю всі чотири роки навчання) курсу «Академічне читання» (за аналогією до курсу в американських вищих навчальних закладах «Величні книги») забезпечить формування критичного мислення студентів та розвиток їхньої загальної ерудиції. На заняттях із цього курсу студенти мають читати й обговорювати найзначущі для сучасності класичні твори з різних галузей знань (наприклад, «Дослідження про природу і причини багатства народів» Сміта, у якій висвітлено різні аспекти економіки й уперше зазначено, що економічна діяльність окремих людей, які діють винятково заради власного добробуту, у кінцевому рахунку веде до багатства і добробуту всього суспільства). Робота з величними книгами має передбачати вивчення повного тексту й обговорення всього різноманіття його смислів і контекстів.

На першому і другому роках навчання корисним для успішної подальшої фахової підготовки студентів та їхньої життєдіяльності загалом вбачаємо курс «Риторика і письмо», спрямований на опанування стратегіями ефективної письмової й усної комунікації.

Введення навчальних курсів із суспільно значущого служіння до системи загальної підготовки вітчизняних студентів дало б їм можливість стати активними, критично мислячими учасниками розв'язання окремих громадських проблем загалом і власного життєвого середовища зокрема. Ключова мета таких курсів – прилучення студентів до активної участі в житті громади, що сприяє вихованню у них гуманістичних цінностей, громадянської й індивідуальної відповідальності. Виконання суспільно значущої діяльності надає змогу студентам спостерігати за тим, як їхні дії

змінюють світ та їх самих, як розвиваються взаємовідносини між людьми. При цьому студенти звикають до пошуку нагальних потреб своєї громади і суспільства в цілому, що спонукає їх до усвідомлення своєї самоцінності та можливості власного впливу.

Форми проведення занять. Сьогодні в Україні основною формою проведення занять є лекційно-семінарська. Натомість у США на «контактну педагогіку» відводиться 15–20% академічного часу. Більшу частину навчальних курсів студенти опановують самостійно. В американській вищій школі на лекціях розглядаються лише основні теми курсів, які висвітлюють новітні досягнення в тій чи іншій галузі знання, які ще не отримали повного висвітлення в науковій літературі. У такий спосіб послідовно реалізується принцип випереджувального навчання. З цією метою основний час у вищій школі США приділяється груповим формам навчання (сократівські семінари, тьюторіали тощо) на основі кооперативно-інтерактивних методів, що стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, розвиток у них таких складників гуманітарної культури, як критичне і креативне мислення.

Уважаємо за доцільне винести теоретичні курси описового характеру на самостійне навчання, дистанційне в тому числі, а вивільнені академічні години використовувати для викладання курсів семінарського типу на основі дискусії. Це стає причиною того, що функції викладачів обмежуються консультуванням та координуванням навчального процесу, тому їм слід знати і комплексно застосовувати у своїй педагогічній діяльності різноманітні кооперативно-інтерактивні методи навчання, що підвищують ефективність освітнього процесу.

Індивідуалізація навчання. Забезпечення індивідуалізації навчання та можливості побудови студентами індивідуальної траєкторії навчання можливе за умови збільшення кількості вибіркових курсів. Суттєвою відмінністю вітчизняної вищої освіти є незначна кількість навчальних курсів за вибором студентів або їхній формальний вибір. У США ж повноцінне запровадження вибіркових курсів актуалізує проблему готовності студентів

до такого вибору та розвиток у них автономності й відповідальності. Американські студенти формують індивідуальну програму навчання під керівництвом викладача-консультанта, який, спираючись на попередні знання студента та його інтереси, може порадити найоптимальніший варіант.

Окреслені перспективні напрями використання прогресивних ідей американського досвіду уможливили обґрунтування рекомендацій щодо вдосконалення процесу формування гуманітарної культури студентів бакалаврату в Україні на таких рівнях:

– *державному* (розроблення концепції цілісної, безперервної системи загальної підготовки, починаючи зі школи, яка охоплює гуманітарний, суспільно-соціальний, природничо-науковий та художньо-естетичний блоки дисциплін, вивчення розвитку людини, різноманітних аспектів прикладної психології – основ толерантності, комунікативних стратегій тощо; збільшення уваги до гуманітарної сфери знань (мистецтво, етика тощо) у технічних закладах вищої освіти; розроблення концепцій громадянського та естетичного навчання і виховання для вищої школи; організація цільової підготовки викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти з оволодіння зарубіжними, американськими зокрема, інноваційними формами та методами активного навчання, які відкривають нові перспективи розвитку загальноосвітньої підготовки майбутніх фахівців; створення системи соціологічного моніторингу для розроблення науково-педагогічних рекомендацій закладам сфери освіти щодо загального компонента загалом та формування гуманітарної культури студентів зокрема);

– *індивідуальному* (самопізнання, самовиховання та розвиток мотивації до самоформування гуманітарної культури);

– *інституційному* (розміщення на веб-сайтах університетів каталогів з описами навчальних курсів; складання розкладу для кожної дисципліни вільного вибору, а не для сталої групи студентів; використання окресленої у чинному дослідженні структурно-функціональної схеми гуманітарної культури студентів як орієнтиру у виховній роботі закладів вищої освіти

України; запровадження комунікативної підготовки з академічного усного і писемного мовлення для студентів перших двох років навчання на бакалавраті; організація роботи мовного центру, де б надавали допомогу студентам у правильному оформленні письмових робіт, доповідей, презентацій, виступів перед аудиторією та проводили різноманітні конкурси комунікативного спрямування; запровадження в межах загальної підготовки студентів курсів: «Критичне мислення» з метою розширення діапазону мислення студентів, забезпечення розвитку в них здатності приймати самостійні, а також нестандартні рішення (інноваційний стиль мислення, уміння вільно орієнтуватися в складних обставинах суспільного та особистого життя); «Академічне читання», спрямованого на читання й обговорення найбільш значущих для сучасного соціально-гуманітарного знання класичних творів; «Риторика і письмо», орієнтованого на опанування стратегій ефективної письмової й усної комунікації; «Навчання суспільно корисного служіння» задля прилучення студентів до активної участі в житті громади, що сприяє вихованню у них гуманістичних цінностей, громадянської й індивідуальної відповідальності; запровадження спеціально розроблених для студентів першого року навчання курсів семінарського типу на основі рольових ігор і дискусії задля самопізнання, самовиховання, самовдосконалення студентів, розвитку в них мультимодальної грамотності, комунікативних умінь та гуманітарної культури загалом; «Шлях до характеру», зосередженого на критичному аналізі життєвих історій відомих особистостей минулого і сьогодення, які можуть слугувати орієнтирами для студентів у самопізнанні, пошуках власної стратегії виховання характеру, перегляді своїх пріоритетів і плеканні внутрішніх чеснот).

Висновки до п’ятого розділу

У розділі на основі висвітлених поглядів європейських освітян щодо ефективності наслідування досвіду США у сфері загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі як базису формування гуманітарної культури студентів установлено, що використання елементів американської моделі загальної освіти на теренах Євросоюзу орієнтовано на розвиток у студентів духовності, моральних й естетичних цінностей, формування в них норм поведінки, що відповідають соціокультурним умовам сьогодення. З’ясовано, що в галузі вищої освіти Євросоюзу спостерігаються стратегічні зрушення щодо імплементації американської моделі загальної підготовки студентів, звернення до виховання гуманістичних цінностей та формування на цій основі гуманітарної культури студентів.

Дослідження стану розробленості питання формування гуманітарної культури студентів у вітчизняній педагогічній науці надало змогу констатувати, що воно є малорозробленим в освітньому середовищі нашої країни. Українські дослідники, певною мірою висвітлюючи важливість гуманітарної культури як невід’ємного складника духовної культури й фундаменту культурної ідентичності особистості в площині професійної підготовки з урахуванням гуманістичної спрямованості освіти, не деталізують змісту і структури цього педагогічного феномену. Доведено, що вони розглядають досліджувану проблему в контексті гуманізації освітнього процесу, не вдаючись до детального розгляду форм, методів і засобів її практичної реалізації.

У процесі впровадження результатів нашого дослідження в українські заклади вищої освіти (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова, Миколаївський національний університет імені Василя Сухомлинського, Бердянський державний педагогічний університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний

інститут імені Ігоря Сікорського», Коледж геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка) використано форми й методи з досвіду американської вищої школи (сократівський метод, метод мозаїки, метод рольової гри), які забезпечують формування гуманітарної культури студентів, та ознайомлено викладачів зазначених освітніх закладів із напрацюваннями американських освітян у сфері аналізованої проблеми.

Порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні здійснено з урахуванням таких критеріїв: 1) підходи вітчизняних та американських дослідників до визначення аналізованого педагогічного феномену – «гуманітарна культура особистості»; 2) теоретико-методологічні засади розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні; 3) шляхи практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі закладів вищої освіти США й України.

Щодо *першого критерію порівняння*, то аналіз праць американських і вітчизняних дослідників засвідчив, що спільним у трактуванні сутності досліджуваного педагогічного феномену є антропоцентричний підхід, згідно з яким гуманітарна культура розглядається як інтеграційний початок у системі загальної культури особистості – системи вищого рівня з урахуванням таких положень: гуманітарна культура є якісною характеристикою духовно-морального розвитку особистості; гуманітарна культура як культура будь-якого виду людської діяльності визначає особистісну і суспільну значущість діяльності; гуманітарна культура проявляється в креативно-діяльнісному гуманістично зорієнтованому ставленні особистості до навколишнього світу й себе в ньому, а також у конструктивній взаємодії з іншими людьми.

Відмінність у наукових підходах американських і вітчизняних дослідників до визначення поняття «гуманітарна культура особистості» значною мірою зумовлена домінантними дослідницькими традиціями в

педагогічній науці тієї чи іншої країни. Вивчення гуманітарної культури у площині вітчизняного досвіду відбувається з позицій структурного функціоналізму, що передбачає виокремлення її структурних компонентів шляхом звернення до загальнолюдських цінностей, системи гуманітарних знань, спілкування, діяльності та визначення на їхній основі функцій цієї культури в житті сучасної людини. Натомість у сучасній науково-педагогічній традиції США гуманітарна культура трактується на основі феноменологічного підходу, відповідно до якого вона постає як культура ставлення до життя і культура, спрямована на самопізнання, самовиховання, самореалізацію загалом та розвиток самобутності людини зокрема.

Стосовно *другого критерію порівняння*, то спільною є методологія трансформації вищої освіти в напрямі формування гуманітарної культури студентів в Україні і США. І американські, і українські науковці теоретико-методологічну базу проблеми формування гуманітарної культури студентів будують, виходячи з двох основних засад: гуманістичної освіти та концепції самореалізації особистості, які історично беруть свій початок з теренів США. Виявлено, що крім зазначених засад, у США дослідники активно ведуть наукові розвідки у сфері осмислення основ етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки щодо їхньої ролі у формуванні гуманітарної культури студентів. Натомість в Україні окремі положення знаходять відображення в науково-педагогічній літературі лише на загальнотеоретичному рівні.

Згідно з *третім критерієм порівняння* дослідженням установлено, що основними шляхами практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі американської вищої школи є громадянський та естетичний напрями навчання і виховання, які втілюються на основі ідей гуманістичної освіти, мультикультуралізму, студентоцентрованості (навчально-виховні співтовариства, інтегративні колективні проекти, навчання суспільно корисного служіння тощо). Щодо України, то вказані напрями майже не представлено в освітній діяльності

закладів вищої освіти, а зазначені ідеї хоча й розвиваються у вітчизняній педагогічній теорії, але так і не набувають широкого практичного вжитку порівняно із США, де вони повною мірою актуалізуються в загальному компоненті вищої школи шляхом застосування інтерактивно-кооперативних методів навчання, а також під час навчальних курсів із комунікативної підготовки і курсів-семінарів першого року.

Визначено перспективні напрями використання прогресивних надбань американського досвіду в Україні та розроблено рекомендації щодо можливостей їхнього творчого використання в умовах інтегрування вітчизняної вищої школи в світове освітнє середовище на державному, індивідуальному й інституційному рівнях.

Основні наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в наукових працях автора (Федоренко, 2012b; 2014b; 2015a).

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичний аналіз проблеми формування гуманітарної культури американських студентів бакалаврату у процесі загальної підготовки. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання завдань і дали підставу для таких *висновків*:

1. Обґрунтовано методологічні підходи до вивчення проблеми формування гуманітарної культури американських студентів на загальнонауковому, конкретно науковому і технологічному рівнях:

– діалектичний підхід (зумовлює висвітлення внутрішньої логіки досліджуваного педагогічного феномену та особливостей його виникнення і становлення у США);

– міждисциплінарний підхід (уможливлює використання наукових концепцій гуманітарних і соціальних наук, зокрема педагогіки, психології, соціології, філософії, економіки, історіографії, глобалістики, культурології, з метою ґрунтовного аналізу проблеми формування гуманітарної культури студентів);

– соціокультурний підхід (передбачає розгляд формування гуманітарної культури американських студентів у поєднанні соціальних і культурних чинників);

– аксіологічний підхід (визначає спрямованість освітнього процесу на виховання загальнолюдських цінностей як невід'ємного складника життєдіяльності студентів, обґрунтовує гуманістичні підвалини американської вищої школи);

– системний підхід (розкриває структурно-функціональні особливості гуманітарної культури американських студентів та взаємозалежність її складників, виступає методологічним засобом виявлення процесу формування гуманітарної культури особистості як цілісного системного утворення, що складається з функціональних структурних елементів (зміст, форми, методи й засоби формування гуманітарної культури особистості);

– феноменологічний підхід (забезпечує розгляд ціннісних смислів і потреб студентів у процесі формування гуманітарної культури як складного педагогічного феномену);

– парадигмальний підхід (дає змогу детальніше вивчити особливості змісту й організації освітнього процесу у вищій школі США, спрямовані на формування гуманітарної культури студентів, які з'являються в результаті наукових здобутків суспільства і пов'язані з асиміляцією нових емпіричних даних);

– інноваційний підхід (постулює необхідність вивчення особливостей застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти США новітніх технологій, які зорієнтовані на динамічні соціокультурні зміни сьогодення й ґрунтуються на методиках розвитку критичного і креативного мислення, комунікативних навичок, соціально-адаптаційних здатностей студентів, що загалом забезпечують формування гуманітарної культури студентів; передбачає розроблення рекомендацій щодо оптимізації процесу формування гуманітарної культури студентів у вищій школі України з огляду на досвід США).

2. Окреслено термінологічне поле дослідження, яке представлено поняттями «культура», «гуманістична культура», «духовна культура», «гуманітарна культура». Категорія «культури», будучи ключовою в досліджуваному понятті «гуманітарна культура особистості», є системою паттернів поведінки особистості на основі характерних для певної соціальної спільноти ідеалів і цінностей, що формується шляхом ретрансляції соціокультурного досвіду людства (у тому числі у процесі навчання і виховання) та водночас виступає інструментом формування її світогляду.

Установлено, що гуманітарна культура, виокремлена у педагогічній науці за джерелом формування, генетично пов'язана з гуманістичною і духовною культурами особистості. *Гуманістична культура* є першоосновою гуманітарної культури особистості, що, виникаючи спочатку в широкій площині культури як історична програма соціального наслідування ідей

гуманізму, в цілому сприяє збереженню та прогресивному розвитку всього людства. Вона заохочує особистість до гуманної взаємодії з іншими людьми і світом на основі загальнолюдської моралі, породжуючи потяг до розвитку духовності, яка є основою *духовної культури* – цілісної особистісної характеристики, в якій знаходить відображення ступінь засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей і внутрішнього процесу самопізнання.

Уточнено сутність досліджуваного поняття: *гуманітарна культура* – це інтегративна якість особистості, що виявляється в: осягненні ціннісно-смислового сенсу життя шляхом засвоєння комплексу знань у гуманітарній, природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві; присвоєнні загальнолюдських цінностей та способів пізнання і категоризації навколишнього світу; соціально відповідальній поведінці; здатності до міжособистісного і міжкультурного спілкування; гуманістично зорієнтованому креативно-діяльнісному ставленні особистості до світу загалом і себе зокрема, а також сприяє задоволенню потреб особистості в самопізнанні, самовихованні й самореалізації.

Виокремлено компоненти гуманітарної культури американських студентів: *когнітивно-праксеологічний,* який складають фундаментальні знання в гуманітарній, науково-природничій, суспільній сферах, математиці й мистецтві, мультимодальна грамотність, комунікативна компетентність; *аксіологічно-конативний,* основою якого є цінності-цілі й цінності-способи поведінки особистості; *рефлексивно-креативний,* що представлений взаємозв’язком критичного і креативного мислення.

Схарактеризовано функціональну характеристику досліджуваного педагогічного феномену, яку відображено в гносеологічній, гуманістично-аксіологічній, комунікативній та акмеологічній функціях.

3. Розкрито ґенезу становлення і розвитку американської моделі загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів. Авторську періодизацію

здійснено на основі визначення властивих для кожного періоду історичних і соціокультурних тенденцій становлення загального складника американської вищої освіти. Його розвиток у вищій школі США відображено в послідовній зміні шести періодів: 1) період уніфікованої гуманітарної освіти як прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1636–1818 рр.); 2) період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних, природничих і технічних дисциплін та введення в науковий обіг поняття «загальна підготовка» (1819–1908 рр.); 3) період перегляду та розширення змістового наповнення загальної підготовки студентів (1909–1944 рр.); 4) період розроблення прототипу сучасної загальної підготовки студентів (1945–1966 рр.); 5) період домінування професійної підготовки студентів над загальним складником (1967–1976 рр.); 6) період запровадження і модернізації обов'язкової загальної підготовки студентів на бакалавраті у вищій школі (1977–дотепер).

На підставі проведеного історико-педагогічного аналізу встановлено, що початок XXI століття ознаменувався появою нової, вдосконаленої гуманістично орієнтованої моделі загальної підготовки у вищій школі США, яка по праву називається суто американською на противагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витоки та зберігає у своїй основі навчання гуманітарних, суспільно-соціальних і природничих дисциплін – *Liberal Arts*.

Висвітлено, що загальний складник американської вищої освіти, враховуючи здобутки психоаналітичної практики, гуманістичної психології, гуманістичної педагогіки, етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки, є органічною структурою цілісного злагодженого гуманістично орієнтованого навчально-виховного комплексу з підготовки майбутніх фахівців будь-якої сфери, слугуючи базисом формування в них гуманітарної культури.

4. З'ясовано організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів під час загальної підготовки на бакалавраті у вищій школі

США шляхом наших інтерв'ю та бесід із викладачами закладів вищої освіти США, а також осмислення й узагальнення науково-педагогічних здобутків американських освітян: утвердження студентоцентрованості освітнього процесу; інтегрування знань на засадах трансдисциплінарності; актуалізація дискурсивного потенціалу комунікативної підготовки студентів; запровадження курсів-семінарів першого року.

5. Визначено виховний потенціал загального складника бакалаврської підготовки у вищій школі США для формування гуманітарної культури студентів, а саме:

– встановлено, що в системі загальної підготовки американських студентів гуманітарні дисципліни, створюючи мовну реальність людського буття в мережі відносин між усіма учасниками освітнього процесу як суб'єктами культури, забезпечують розвиток ціннісно-смислової сфери особистості кожного студента та накопичення досвіду цілісного сприйняття і розуміння світу, досвіду самосвідомості, співвідношення цінностей і смислів життя, досвіду (само)пізнання;

– виявлено, що громадянський і художньо-естетичний напрями навчання і виховання є необхідними виховними імперативами процесу формування гуманітарної культури студентів; перший напрям реалізується шляхом: навчальних курсів із громадянознавства, навчальних курсів морально-етичного спрямування, навчальних курсів із вивчення культурного різноманіття, навчання суспільно корисного служіння; другий, художньо-естетичний напрям, представлено навчальними курсами, що ґрунтуються на аналітико-критичному підході до вивчення різних форм художньо-естетичного вираження, зокрема в галузі літератури, архітектури, живопису тощо, та курсами творчо-практичного спрямування з різних видів мистецтва (музика, театр, танець, живопис та ін.).

6. Здійснено порівняльно-педагогічний аналіз проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні на основі емпіричних даних (власне педагогічне спостереження під час перебування у закладах

вищої освіти США і Європи, які у своїй діяльності наслідували американську модель освіти, та впровадження прогресивних елементів досвіду США в українських закладах вищої освіти; бесіди із зарубіжними й українськими викладачами; групові бесіди зі студентами) та теоретичного вивчення науково-педагогічних джерел за темою дослідження за такими критеріями: 1) підходи вітчизняних і американських дослідників до визначення поняття «гуманітарна культура особистості»; 2) теоретико-методологічні засади розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні; 3) шляхи практичної реалізації теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми в освітньому процесі обох країн.

Відповідно до *першого критерію* результати порівняльно-педагогічного аналізу засвідчили наявність спільного антропоцентричного підходу, яким керуються вітчизняні й американські науковці у трактуванні сутності досліджуваного педагогічного феномену. Розбіжність полягає в тому, що вітчизняні дослідники визначають поняття «гуманітарна культура особистості» з позицій структурного функціоналізму, а в США – на основі феноменологічного підходу.

Згідно з *другим критерієм* порівняння спільними теоретико-методологічними засадами розроблення проблеми формування гуманітарної культури студентів у США й Україні є *гуманістична освіта* та *концепція самореалізації особистості*. Відмінним є той факт, що американські освітяни на противагу українським ведуть активні науково-теоретичні розвідки в напрямі осмислення основ етики турботи, сократичної педагогіки, культурно відповідної педагогіки і чуттєво-мисленнєвої педагогіки з метою їхнього практичного впровадження в освітній процес, зокрема задля формування гуманітарної культури студентів.

У відповідності з *третім критерієм* порівняння з’ясовано, що у практичній діяльності закладів вищої освіти США громадянський та естетичний напрями навчання і виховання, реалізовувані на підґрунті ідей гуманістичної освіти, мультикультуралізму, студентоцентрованості, є

домінантними на противагу Україні, де вказані напрями майже не представлено в освітній діяльності вищої школи, а зазначені ідеї активно розробляються вітчизняними теоретиками освіти, але так і не набувають широкого практичного вжитку порівняно із США.

7. Розроблено рекомендації щодо використання конструктивних ідей американського досвіду формування гуманітарної культури студентів в освітньому просторі України на таких рівнях:

– *державному* (розроблення концепції цілісної, безперервної системи загальної підготовки, починаючи з середньої школи, яка охоплює гуманітарний, суспільно-соціальний, природничо-науковий та художньо-естетичний блоки дисциплін, вивчення розвитку людини, різноманітних аспектів прикладної психології – основ толерантності, комунікативних стратегій тощо; збільшення уваги до гуманітарної сфери знань (мистецтво, етика тощо) у технічних закладах вищої освіти; розроблення концепцій громадянського та естетичного навчання і виховання для вищої школи; організація цільової підготовки викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти з оволодіння зарубіжними, американськими зокрема, інноваційними формами та методами активного навчання, які відкривають нові перспективи розвитку загальної підготовки майбутніх фахівців; створення системи соціологічного моніторингу для розроблення науково-педагогічних рекомендацій закладам сфери освіти щодо загального компонента загалом та формування гуманітарної культури студентів зокрема);

– *індивідуальному* (розвиток мотивації до самоформування гуманітарної культури);

– *інституційному* (розміщення на веб-сайтах університетів каталогів з описами навчальних курсів; складання розкладу для кожної дисципліни вільного вибору, а не для сталої групи студентів; використання окресленої у нашому дослідженні структурно-функціональної схеми гуманітарної культури американських студентів як орієнтиру у виховній роботі закладів

вищої освіти України; запровадження комунікативної підготовки з академічного усного і писемного мовлення для студентів перших двох років навчання на бакалавраті; організація роботи мовного центру, де б надавали допомогу студентам у правильному оформленні письмових робіт, доповідей, презентацій, виступів перед аудиторією та проводили різноманітні конкурси комунікативного спрямування; запровадження у межах загальної підготовки студентів курсів: «Критичне мислення» з метою розширення діапазону мислення студентів, забезпечення розвитку в них здатності приймати самостійні, а також нестандартні рішення (інноваційний стиль мислення, уміння вільно орієнтуватися в складних обставинах суспільного та особистого життя); «Академічне читання», спрямоване на читання й обговорення найбільш значущих для сучасного соціально-гуманітарного знання класичних творів; «Риторика і письмо», орієнтовані на опанування стратегій ефективної письмової й усної комунікації; «Навчання суспільно корисного служіння» задля прилучення студентів до активної участі в житті громади, що сприяє вихованню у них гуманістичних цінностей, громадянської й індивідуальної відповідальності; запровадження спеціально розроблених для студентів першого року навчання курсів семінарського типу на основі рольових ігор і дискусій задля самопізнання, самовиховання, студентів, розвитку в них мультимодальної грамотності, комунікативних умінь та гуманітарної культури загалом; «Шлях до характеру», зосередженого на критичному аналізі життєвих історій відомих особистостей минулого і сьогодення, які можуть слугувати орієнтирами для студентів у самопізнанні, пошуках власної стратегії виховання характеру, перегляді своїх пріоритетів і плеканні внутрішніх чеснот).

Таким чином, вважаємо, що представлений у дослідженні американський досвід формування гуманітарної культури студентів у процесі загальної підготовки на бакалавраті заслуговує на увагу, творче освоєння та використання в українській вищій школі, а також у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Здійснене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми формування гуманітарної культури американських студентів. До *перспективних напрямів подальших досліджень* відносимо: теорію і практику формування гуманітарної культури американських студентів у процесі фахової підготовки в умовах бакалаврату і магістеріуму; теоретичні і методичні засади формування гуманітарної культури студентів у різних соціальних інститутах США; організаційно-педагогічні умови формування гуманітарної культури студентів в освітньому середовищі європейських країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова, В. В., Аванесов, В. С., Агеев, В. С., Андреева, Г. М., Асмолов, А, Г., & Баканов, Б. Н. (1985). *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат.
2. Адлер, А. (1995). *Практика и теория индивидуальной психологии.* Москва: Фонд «За экономическую грамотность».
3. Адлер, Г. (2004). CQ или мускулы творческого интеллекта. Москва: Торговый дом «Гранд».
4. Алексеева, А. В. (2001). Проблема гуманизации образования в зарубежных исследованиях. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки,* 20, 307-312.
5. Андрущенко, В. П. (2007). Духовна сутність освіти. *Вища освіта України,* 1, 5-10.
6. Андрущенко, В., & Губерський, Л. (2012). *Філософія як теорія та методологія розвитку освіти.* Київ: «МП Леся».
7. Арнольдов, А. И. (1998). Наука постижения культуры. *Народное образование*, 5, 184-190.
8. Арнольдов, А. И. (1992). *Человек и мир культуры: введение в культурологию.* Москва: Издательство МГИК.
9. Бабошина, Е. Б. (2005). Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования. *Мир образования,* 2, 190-199.
10. Балл, Г. А., & Волынец, А. Г. (2000). К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования. *Гуманизация образования*, 1, 22-51.
11. Балл, Г. О. (2003). *Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти.* Рівне: «Листа-М».
12. Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах).* Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь».

13. Балл, М. І. (1996). *Англо-український словник* (Т. 1). Київ: Освіта.
14. Банькова, Н. В. (2011). Этимология и значение лексем «искусство» / «art». *Вестник Московского государственного областного университета*, 4, 34-41. Взято с http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/149.
15. Бахтін, М. (2007). Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді. *Вища освіта України,* 1, 117-120.
16. Бахтин, М. М. (1979). К методологии гуманитарных наук. В М. М. Бахтин (Ред.), *Эстетика словесного творчества* (с. 361-373). Москва: Искусство.
17. Безпалько, О. В. (2004). Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в громаді: Огляд зарубіжного досвіду. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 6*(1), 356-362.
18. Бельмаз, Я. М. (2002). Джерела моральності в американській школі. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки,* 24, 261-264.
19. Бельмаз, Я. М. (2002). Розвиток та становлення морального виховання в США. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки,* 25, 247-252.
20. Бельчиков, Ю. А., & Панюшева, М. С. (1994). *Словарь паронимов современного русского языка*. Москва: Русский язык.
21. Бергер, П., & Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания.* Москва: «Медиум».
22. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание.* Москва: Прогресс.
23. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии.* Москва: Просвещение.
24. Бех, І. Д. (1988). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник.* Київ: ІЗМН.
25. Бех, І. Д. (1994). Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості. *Педагогіка і психологія,* 3, 3-12.

26. Бех, І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія,* 1, 124-129.
27. Бех, І. Д. (2003a). *Виховання особистості* (Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
28. Бех, І. Д. (2003b). *Виховання особистості* (Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади). Київ: Либідь.
29. Бех, І. Д. (2004). Нові методології виховання підростаючої особистості. *Український соціум, 1*(3), 88-94.
30. Бєланова, Р. А. (2002). *Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна-США)*. Київ: Університетське видавництво «Пульсари».
31. Библер, В. С. (1993). *Диалог культур и школа XXI века.* Кемерово: АЛЕФ.
32. Библер, В. С. (1989). Культура. Диалог культур (Опыт определения). *Вопросы философии*, 6, 31-42.
33. Бичко, І., Бойченко, І., Бузський, М., & Табачковський, В. (2002). *Філософія: Підручник для студентів вищих закладів освіти.* Київ: Либідь.
34. Бобрышов, С. В. (2006). *Историко-педагогическо исследование развития педагогического знания: методология и теория.* (Монография). Ставрополь: СКСИ.
35. Бондар, Т. І. (2006). Запровадження самоврядування у системі освіти США. *Вісник Черкаського університету (Серія: Педагогічні науки),* 88, 130-134.
36. Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК.* Ростов-на-Дону.
37. Боровков, М. И. (2009). Философия и мировоззрение в гуманитарной культуре. *Социально-экономическое состояние России: пути выхода из кризиса,* 6, 204-211.

38. Брокмейер, Й., & Харре, Р. (2000). Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии,* 3, 29-42.
39. Брунер, Дж. (2005). Жизнь как нарратив. *Постнеклассическая психология, 1*(2), 9-30.
40. Брылева, Л. Г. (2002). *Самореализация личности (Онтокультурологический аспект).* Санкт-Петербург: Российская академия образования.
41. Буркгардт, Я. (2002). *Культура Италии в эпоху Возрождения.* Смоленск: Русич.
42. Бусел, В. Т. (Ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
43. Ван Дейк, Т. А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация.* Москва: Прогресс.
44. Вартофский, М. (1988). *Модели. Репрезентация и научное понимание.* Москва: Прогресс.
45. Ващук, Ф. Г. (2011). *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи.* (Монографія). Ужгород: Закарпатський державний університет.
46. Вебер, М. (1980). *Исследование по методологии науки*. Москва: ИНИОН.
47. Веселова, В. В. (1996). Традиционные и новые ценности в системе образования СИТА. *Педагогика,* 2, 102-105.
48. Витин, И. А. (2002). Теория самоактуализации. *Психологический институт Российской академии образования: материалы симпозиума,* 1, 123-128.
49. Вишнякова, Н. Ф. (1995). *Креативная психопедагогика*. (Монография). Минск.
50. Волкова, Н. П. (2001). *Педагогіка. Посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Київ: Видавничий центр «Академія».

51. Воробьёв, Г. О. (2004). *Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции.* (Дис. канд. пед. наук). Пятигорск.
52. Выжлецов, Г. П. (1996). *Аксиология культуры.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.
53. Галус, О. М. (2011). Загальнотеоретичні підходи до управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету (Серія: Педагогічні науки),* 54, 37-41.
54. Гарен, Э.(1986). *Проблемы итальянского Возрождения: избранные работы*. Москва: Прогресс.
55. Гладких, Б. А. (2005). Система высшего образования в США: особенностиорганизации и управления. *Экономика образования,* 6, 68-89.
56. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
57. Гончаренко, С. (2005). Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатої особистості. *Дидактика професійної школи,* 3, 19-23.
58. Гончаренко, С., & Мальований, Ю. (1995). Проблеми гуманітаризації навчального процесу. *Язык и литература в школе*, 1-2, 36-45.
59. Гончаренко, С. У., & Мальований, Ю. І. (2001). Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти,* 2, 2-6; *Шлях освіти,* 3, 2-8.
60. Горбенко, С. С. (2017). Мистецтво у площині гуманістичного виховання особистості. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник матеріалів XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької,* Київ, 1-2 грудня. 2017. (Вип.8(12), с. 41-45). К.: Талком.
61. Гриньова, М. В. (2009). Вплив студентського самоврядування на якість освіти у вищих навчальних закладах США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені ПавлаТичини*, 1, 69-74.

62. Гроф, С. (1993). *За пределами мозга*. Москва: Издательство Трансперсонального Института.
63. Гупан, Н. М. (2002). *Українська історіографія історії педагогіки.* Київ: Академія педагогічних наук.
64. Гусєв, В. І. (2001). «Liberal education» в контексті сучасної філософії освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія», 19*(1), 93-98.
65. Гуссерль, Э. (1999). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии: Общее введение в чистую феноменологию*. Москва: ДИК.
66. Давыдов, В. В., Запорожец, А. В., Ломов, Б. Ф., и др. (1983). *Психологический словарь*. Москва: Педагогика.
67. Дем'яненко, Н. (2006). Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза і еволюція. *Філософія освіти, 2*(4), 255-265.
68. Джуринский, А. Н. (2004). *Развитие образования в современном мире: учебное пособие*. Москва: ВЛАДОС.
69. Добрускін, М. (2001). Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти. *Рідна школа,* 12, 13-16.
70. Довгань Л. І., & Галузяк, В. М. (2009). *Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика*. Вінниця: ВДАУ.
71. Д'юї, Дж. (2003). *Демократія і освіта.* Львів: Літопис.
72. Дюшеева, Н. К. (2008). Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*, 9, 16-23.
73. Елканова, Т. М. (2009). Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды. *Высшее образование сегодня*, 7, 56-59.
74. Елканова, Т. М. (2014). Общегуманитарный базис образования: структура и содержание. *European Social Science Journal*, *3*(41), 46-53.

75. Жеглова, О. А. (2012). Развитие гуманитарной культуры студентов вуза в условиях межпредметной интеграции дисциплин гуманитарного цикла. *Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции,*Санкт-Петербург, февраль. 2012. (с. 9-12).
76. Жуковський, В. М. (2004). *Морально-етичне виховання в американській школі (1830-1990 рр.).* (Дис. док. пед. наук). Київ.
77. Загвязинский, В. И., Амонашвили, Ш. А., & Закирова, А. Ф. (2002). Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания. *Педагогика*, 9, 3-11.
78. Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII. (2014).
79. Заневска, К. А. (2014). Перспективы развития высшего образования Польши в контексте Болонского процесса. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет ім. Григорія Сковороди» (Т. I (52)): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»),* Дод. 1 до Вип. 5, 183-191.
80. Запесоцкий, А. С. (1996a). *Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи*. (Дис. док. культуролог. наук). Санкт-Петербург.
81. Запесоцкий, А. С. (1996b). О развитии гуманитарного образования в университете. *Магистр,* 6, 42-47.
82. Запесоцкий, А. С. (2011). *Философия и социология культуры: избранные труды.* СПбГУП: Наука.
83. Зарва, О. М. (2011a). Досвід громадської діяльності у процесі морального виховання американських студентів. *Освіта регіону*: *політологія*, *психологія*, *комунікації*, 2, 75-78.
84. Зарва, О. М. (2011b). Прийом тематичного дослідження моральних дилем у процесі морально-ціннісної системи студентів вищих навчальних закладів США. *Наукові записки національного університету «Острозька академія» (Серія: Психологія і педагогіка),* 17, 105-116.

85. Зварич, І. М. (2008). *Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США*. (Монографія). Київ: Феникс.

86. Знанецкий, Ф. (1994). Исходные данные социолога. В В. И. Добреньков (Ред.), *Американская социологическая мысль* (с. 33-41). Москва: Издательство МГУ.

87. Зуєва, В. І. (2005). Гуманізм як принцип розвитку інформаційних освітніх технологій. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (Філософія. Політологія. Психологія), 1*(13), 24-30.

88. Зязюн, І. А. (1996a). Гуманістична освіта порятує Україну. *Трибуна,* 3-4, 22-23.

89. Зязюн, І. А. (1996b). Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Київ, 17-18 квітня. 1996. (с. 8-12).

90. Ізер, В. (2001). Процес читання, феноменологічне наближення. М. Зубрицька (Ред.), *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття* (с. 349-368). Львів: Літопис.

91. Ипполитова, Н., & Стерехова, Н. (2012). Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*, 1, 8-14.

92. Каган, М. С. (1996a). О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества. *День науки в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов: материалы конференции,* Санкт-Петербург, 23-24 мая. 1996. (с. 98-101).

93. Каган, М. С. (1996b). *Философия культуры.* Санкт-Петербург: Метрополис.

94. Каган, М. С. (1998). Гуманитаризация образования как общекультурная проблема. *Магистр*, 4, 88-95.

95. Карасик, В. И. (1999). Характеристики педагогического дискурса. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики*, 3-17.
96. Каріков, С. А. (2013). Особливості формування гуманітарної культури сучасного студентства в національному просторі освіти України. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали Всеукраїнської наукової конференції*, Суми, 19-20 квітня. 2013. (Ч. 3, с. 103-107).
97. Карпенко, Л. А. (1998). *Краткий психологический словарь.* Ростов-на-Дону: Феникс.
98. Каррье, Г. (1996). Культурные модели университета. *Alma mater*, 3, 14-30.
99. Кісіль, М. В. (2008). Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: матеріали міжнародної наукової конференції,* Суми, 20-21 лютого. 2008. (с. 49-51).
100. Кларк, Б. Р. (2011). *Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе*. Москва: Издательский дом «Высшая школа экономики».
101. Клустер, Д. (2001). Что такое критическое мышление? *Перемена*, 4, 36-40.
102. *К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО*. (2005). Париж: Издательство ЮНЕСКО. Взято с http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf.
103. Коджаспирова, Г. М., & Коджаспиров, А. Ю. (2000). *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия».
104. Коломієць, О. Б. (2013). Гуманітарні основи сучасної системи освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету,* Ч. 1, 108-116.
105. Колток, Л. Б. (2008). Реалізація педагогічного дискурсу в вищій школі: технологічні аспекти. *Молодь і ринок*, 7-8, 126-131.

106. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Проект. (2009). *Стратегічні пріоритети, 3(*12), 11-30.
107. Концепція національного виховання студентської молоді. № 7/2-4. (2009).
108. Корсунов, В. И. (2007). *Высшая школа США: история и современность. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033400 (050701) «Педагогика».* Южно-Сахалинск: Издательство Сахалинского государственного университета.
109. Кошманова, Т. С. (1999). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.).* (Монографія). Львів: Видавництво «Світ».
110. Кошманова, Т. С. (2000). *На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі Університету штату Мічиган).* (Монографія). Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка.
111. Кравец, А. С. (1996). Гуманизация и гуманитаризация высшего образования. *Вестник Воронежского государственного университета (Серия «Проблемы высшего образования»)*, 1, 29-36.
112. Краевский, В. В. (1994). *Методология педагогического исследования*: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство Самарского государственного педагогического института.
113. Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота.
114. Кремень, В. Г. (2007). *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум.* Київ: Грамота.
115. Кремень, В. Г. (2012). Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія, 2*(75), 5-11.
116. Крылова, Н. Б. (1990). *Формирование культуры будущего специалиста.* Москва: Высшая школа.

117. Кувакин, В., & Жукоцкий, В. (2005). Почему необходим учебный курс «Основы современного гуманизма»? *Здравый смысл, 4*(37). Взято с http://razumru.ru/humanism/journal/37/kuv_zhuk.htm.
118. Кудишина, А. А. (2005). *Гуманизм – феномен современной культуры.* Москва: Академический проект.
119. Кудрин, В. (2007). *Образование в судьбах народов (дидактика нового времени).* Киев: Гамма-Принт.
120. Кузнецов, И. Н. (2007). *Диссертационные работы: методика подготовки и оформления.* Москва: ИТК «Дашков и К».
121. Кузнецов, С. А. (Ред.). (2000). *Большой толковый словарь русского языка.* СПб: Норинт.
122. Кузьмина, Н. В. (2002). *Методы системного педагогического исследования.* Москва: Народное образование.
123. Кун, Т. (1977). *Структура научных революций.* Москва: Прогресс.
124. Кургузов, В. Л. (1999). *Гуманитарная культура в системе высшего технического образования.* (Дис. д-ра культуролог. наук). Москва.
125. Куртц, П. (2000). Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия. *Здравый смысл,* 17. Взято с http://www. humanism. al.ru /ru /magazine.phtml?issue=2000.17-01.
126. Куценко, Н. Ю., & Осипов, Н. Ю. (2005). Гуманитарная культура: ее роль в системе образования. *Наука й освіта: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції,* Дніпропетровськ, 7-21 лютого. 2005. (Т. 68, с. 29-30).
127. Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность.* Москва: Просвещение.
128. Лещинский, А. П. (1995). *Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и Украины.* (Дис. канд. пед. наук). Одесса: Южноукраинский педагогический университет имени К. Д. Ушинского.

129. Ліпман, М. (2005). Критичне мислення: чим воно може бути? *Постметодика*, *2*(60), 33-41.
130. Лихачев, Д. С. (1994). Культура как целостная среда. *Новый мир,* 8, 3-8.
131. Лунячек, В. (2008). Деякі питання управління освітою в США. *Нова педагогічна думка,* 1, 16-20.
132. Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*, 2, 153-161.
133. Мардахаев, Л. В. (2011). Гуманитарная составляющая в подготовке выпускника вуза. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки), 20*(231), 229-235.
134. Маслоу, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы.* Москва: Смысл.
135. Мацумото, Д. (2008). *Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
136. Мей, Р. (1994). *Искусство психологического консультирования*. Москва: Класс.
137. Мельник, Т. В. (2013). Навчально-педагогічний дискурс як типізована соціально-культурна взаємодія. *Науковий вісник Донбасу,* 2. Взято с http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_30.pdf.
138. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства*. Москва: Наука.
139. Миропольська, Н. Є., & Федоренко, С. В. (2016). Формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату вищої школи США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Педагогіка*, *3*(110), 60-65.
140. Михальчук, Н. О. (2001). *Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи (на матеріалі курсу «Світова література»).* (Дис. канд. псих. наук). Київ.

141. Найн, А. Я. (1995). О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*, 5, 44-49.
142. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. № 344/2013. (2013).
143. Національний університет «Києво-Могилянська академія». (2015). *План опанування навчальних дисциплін.* Взято з http://www.ukma.edu.ua/index.php/osvita/89-about-us/182-plan-opanyvannya-duscuplin.
144. Нейсбит, Д. (2005). *Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла*. Москва: Транзиткнига.
145. Нетесова, Н. И. (2014). Развитие проектного метода в системе образования. *Молодой ученый*, 19, 587-590.
146. Никитин, А. А. (1996). Организационные проблемы гуманизации образования. *Актуальні проблеми педагогіки і психології (Т. 1)*, 88-89.
147. Ничкало, Н. Г. (1996). Філософія сучасної освіти. *Педагогіка і психологія,* 4, 49-57.
148. Ничкало, Н. Г., & Кудіна, В. О. (2002). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз.* (Монографія). Черкаси: Вибір.
149. Новиков, А. М., & Новиков, Д. А. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий.* Москва: Либроком.
150. Нуссбаум, М. (2014). *Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки*. Москва: НИУ ВШЭ.
151. Олексієнко, Р. (2017). Гуманітарна культура як невідємна частина сучасної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, *1*(76), 160-165.
152. Онкович, Г., Андрущенко, В., Бойченко, М., Димитров, М., Донець, З., & Карачун, В. (2007). *Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти.* (Монографія). Київ: Педагогічна думка.
153. Онкович, Г. В., Бойченко, М. І., Дем'яненко, Н. М., Донець З. Ф., Карачун, В. Я., Кобченко, В. І., Куляс, П. П., Лесик, Г. В., &

Олексюк, О. М. (2012). *Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю.* (Монографія). Київ: Педагогічна думка.

154. Орешников, И. М. (1992). *Что такое гуманитарная культура?* Саранск: Издательство Мордовского университета.
155. Осипов, В. Е. (2004). Понятие гуманитарной культуры и проблемы ее формирования в техническом вузе. В В. А. Решетников (Ред.), *Современный гуманизм: проблемы и перспективы* (с. 365-377). Иркутск: Изд-во ИГУ.
156. Пазенок, В. С., Лях, В. В., Соболь, О. М., Райда, К. Ю., Єсипенко, Д. М., Пархоменко, Т. С., Федорченко, В. К., & Любивий, Я. В. (2001). *Гуманізм: сучасні інтерпретації і перспективи.* Київ: Український центр духовної культури.
157. Пазюра, Н. В. (2015). Особливості підготовки фахівців з середньою кваліфікацією в США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: Серія «Педагогіка та психологія», 2*(2), 120-125.
158. Парсонс, Т. (1994). *Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем.* Москва: Издательство МГУ.
159. Парсонс, Т. (1998). *Система современных обществ.* Москва: Аспект Пресс.
160. Парсонс, Т. (2011). *Соціальна структура і особистість.* Київ: Дух і літера.
161. Пелікан, Я. (2008). *Ідея університету.* Київ: Дух і літера.
162. Печчеи, А. (1985). *Человеческие качества*. Москва: Прогресс.
163. Плеханов, Е. А. (2002). *Приоритеты и ценности современного образования*. Взято с http://ricolor.org/rus/6/pi/19/.
164. Полякова, Т. Н. (2008). Системный подход к изучению гуманитарной культуры личности. В Н. И. Элиасберг (Ред.), *Гуманитарная культура*

личности – основа и цель современного образования (с. 87-100). Санкт-Петербург: Издательствово «Союз».

165. Поппер, К. (1994). *Відкрите суспільство та його вороги.* Перекл. з англ. О. Буценка. Київ: Основи.
166. Постанова кабінету Міністрів України «Про внесення змін та визнання такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету Міністрів України». № 597. (2014).
167. Потапова, В. Д. (2002). Особистісно-професійні властивості психолога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки,* 4, 24-29.
168. Прохоров, А. М. (Ред.). (2000). Большой энциклопедический словарь. Санкт-Петербург.
169. Пуховська, Л. П. (2001). Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*, 1, 20-25.
170. Реан, А. А. (1990). Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога. *Вопросы психологии*, 2, 30-43.
171. Решетников, В. А. (2004). *Современный гуманизм: проблемы и перспективы.* Иркутск: Издательство Иркутского государственного университета.
172. Рікер, П. (2002). *Інтелектуальна автобіографія. Любов і справедливість*. Київ: Дух і літера.
173. Рикер, П. (1995). *Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью.* Москва: Издательский центр «Academia».
174. Риккерт, Г. (1998). *Науки о природе и науки о культуре*. Москва: Республика.
175. Риккерт, Г. (1994). Ценности жизни и культурные ценности. *ЭОН: Альманах старой и новой культуры*, 1, 44-138.
176. Роджерс, К. (1990). Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии,* 1, 164-168.
177. Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс.

178. Роджерс, К. (2003). К науке о личности. В П. Я. Гальперин, & А. Н. Ждан (Ред.), *История зарубежной психологии: Тексты* (с. 685-714). Москва: Академический проект.
179. Роззак, Т. (2005). *Личность – планете: творческая дезинтеграция индустриального общества.* Москва.
180. Романовська, О. О. (2009). *Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століття* (Кн. 1. Гуманітарна та підприємницька підготовка американців). Вінниця: Нова книга.
181. Романчиков, В. І. (2007). *Основи наукових досліджень: навчальний посібник.* Київ: Центр учбової літератури.
182. Рыбина, Е. П. (2011). Модель гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза: структурно-функциональный анализ. *Образование и образованный человек в XXI веке,* 31, 47-51.
183. Рудестам, К. (1993). *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика.* Москва: Прогресс.
184. Рэнд, А. (2016). *Романтический манифест: Философия литературы*. Москва: Издательство «Альпина Паблишер».
185. Рябокінь, М. В. (2007). Філософсько-теоретичні основи гуманоцентричної освіти. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти.* Матеріали п’яти Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпінь.
186. Севастьянов, М. А. (1999). Методологические и общетеоретические проблемы гуманитарной культуры. *Труды МГТА: электронный журнал*. Взято с http://rudocs.exdat.com/docs/index-255776.html.
187. Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: НИИ школьных технологий.
188. Семенченко, Ф. Г. (2002). Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті. *Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили, 10*(23), 106-108.

189. Серажим, К. С. (2002). *Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики).* (Монографія). Київ: Либідь.
190. Сикорская, Н. Г. (2001). Гуманитарная культура личности как педагогический феномен. *Вестник СевКавГТУ (Серия «Гуманитарные науки»),* 6, 91-98.
191. Симон, К. Р. (1984). *Избранное.* Москва: Книга.
192. Ситниченко, Л. А. (1996). *Першоджерела комунікативної філософії.* Київ: Либідь.
193. Сисоєва, С. О. (2000). Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. *Педагогіка*, 7, 13-19.
194. Сластенин, В. А. (1991). Гуманитарная культура специалиста. *Магистр*, 1, 16-25.
195. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И., & Шиянов, Е. Н. (2000). *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Москва: Школа-Пресс.
196. Слободянюк, І. А. (2005). Тренінг професійного самовизначення як засіб розвитку критичного мислення і адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 27–28 травня. 2004. (с. 22-25).
197. Слободянюк, Т. (2010). *Мистецькі семінари для першокурсників*. Взято з http://lib.khnu.km.ua/dysk/2010/PV_2010_192_3.htm.
198. Солодка, А. К. (2017). Теоретичні засади формування міжкультурної компетентності студентів вищої школи США. *Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України: матеріали міжнародної науково-практичної*

конференції, Миколаїв, 20–21 квітня. 2017. (с.162-165). Миколаїв: МНАУ.

199. Сорокин, П. А. (1992). *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва:·Политиздат.
200. Ставицька ,Л. О. (2009). Про термін ідіолект. *Українська мова,* 4, 3-17.
201. Стадний, Є., Куделя, М., Жерьобкіна, Т., Безман, А., & Кавценюк, М. (2015). *Вибір без вибору: Моніторинг вибіркових курсів* у *державних.* Взято з http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/vybir-bez-vyboru-monitorynh-vybirkovykh-kursiv-u-derzhavnykh-vyshakh.
202. Статінова, Н., & Кущенко, О. (2011). Пріоритети та цінності сучасної студентської молоді. *Вісник КНТЕУ,* 3, 107-117.
203. Сурина, И. А. (2014). Система высшего образования Польши перед вызовами современности. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»*: *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, *1*(52), 366-377.
204. Сухомлинська, О. В. (1997). Проблеми теорії і практики виховання дітей та молоді в Україні. *Педагогіка і психологія,* 4, 12-16.
205. Сухомлинська, О. В. (2003). Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти,* 1, 39-43.
206. Сухомлинська, О. В. (2004). Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. *Шлях освіти,* 2, 2-6.
207. Тартарашвили, Т. А. (1989). Подготовка интеллектуальной элиты в США. *Вестник высшей школы,* 1, 84-87.
208. Тимошенко, З. І., Онищенко, О. Г., & Греков, А. М. (Укл.). (2006). *Болонський процес: нормативно-правові документи.* Київ: Видавництво Європейського університету.
209. Тіндалл, Дж. Б., & Шай, Д. Е. (2010). *Історія Америки.* Львів: Літопис.
210. Тичер, С., Мейер, М., Водак, Р., & Ветер, Е. (2009). *Методы анализа текста и дискурса*. Харьков: Гуманитарный центр.

211. Товажнянський, Л., Романовський, О., & Пономарьов, О. (2002). Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 3, 40-47.

212. Тоффлер, Е. (1997). *Футурошок.* Санкт-Петербург: Лань.

213. Тоффлер, Е. (2000). *Третя хвиля.* Київ: Всесвіт.

214. Федоренко, С. В. (2012a). Вища гуманітарна освіта в контексті гуманістичних та демократичних цінностей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Т. VII (40))*, *27*(1), 345-352.

215. Федоренко, С. В. (2012b). Вища освіта США у контексті прагматично-ціннісних пріоритетів сучасного суспільства. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 27*(34), 482-488.

216. Федоренко, С. В. (2012c). Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття «гуманітарна культура». *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Серія «Психолого-педагогічні науки»)*, 5, 80-84.

217. Федоренко, С. В. (2012d). Креативність особистості у контексті сучасної освіти для сталого розвитку. В І. А. Зазюн (Ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (Вип. 32, с. 66-70.). Київ, Вінниця: ТОВ «Планер».

218. Федоренко, С. В. (2013a). Виховання гуманітарної культури студентів у контексті гуманітарної складової вищої освіти США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»)*, 41, 165-169.

219. Федоренко, С. В. (2013b). Виховання гуманітарної культури студентів у США в системі цінностей та методології гуманітарних наук. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 38, 361-366.

220. Федоренко, С. В. (2013c). Гуманітарна культура як пріоритет реформування гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти (Серія «Педагогіка і психологія»)*, *41*(4), 9-14.

221. Федоренко, С. В. (2013d). Аксіологічний базис гуманітарної культури особистості: зарубіжний досвід. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Ч. 2),* 17, 375-382.

222. Федоренко, С. В. (2013e). Вплив критичного мислення на формування гуманітарної культури особистості в межах когнітивної парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Т. 1 (43)), 31*(1), 402-408.

223. Федоренко, С. В. (2013f). Роль общей гуманитарной составляющей высшего образования США в воспитании гуманитарной культуры будущих специалистов. *Проблемы современной науки: сборник научных трудов (Ч. 2),* 8, 192-202.

224. Федоренко, С. В. (2014a). Гуманістично-культурологічна парадигма освіти як методологічна основа формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *4*(38), 66-75.

225. Федоренко, С. В. (2014b). Пріоритетність загальногуманітарної підготовки у формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 38, 451-455.

226. Федоренко, С. В. (2014c). Вища освіта США в контексті гуманістично-культурологічної освітньої парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»:*

Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Т. II (10)), *31*(4), 379-386.

227. Федоренко, С. В. (2014d). Роль мистецтва у формуванні гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Ч. 2)*, 375-382.
228. Федоренко, С. В. (2014e). Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Серія «Психолого-педагогічні науки»),* 5, 167-173.
229. Федоренко, С. В. (2014f). Когнітивно-конативний аспект грамотності як комплексного педагогічного феномена в складі гуманітарної культури студентів у США. *Порівняльно-педагогічні студії, 4*(22), 45-52.
230. Федоренко, С. В. (2014g). Методологічний потенціал навчання суспільно корисному служінню у формуванні гуманітарної культури студентів США. *Теоретичний та науковий часопис «Вища освіта України»: «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», 3*(1), 159-163.
231. Федоренко, С. В. (2014h). Загальна гуманітарна підготовка бакалаврів у США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. I (52))*, *1*(5), 378-384.
232. Федоренко, С. В. (2015a). Огляд тенденцій впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів у вищій школі країн Євросоюзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4*(48), 132-140.

233. Федоренко, С. В. (2015b). Історично-педагогічні передумови становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(24), 11-20.

234. Федоренко, С. В. (2015c). Навчальні курси-семінари для студентів першого року начання в системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 45, 270-275.

235. Федоренко, С. В. (2015d). Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів віщих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 2)*, 19, 330-342.

236. Федоренко, С. В. (2015e). Актуалізація системного підходу в куррикулумах загальної гуманітарної підготовки студентів бакалавріату в США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. ІІІ (63))*, *1*(36), 225-236.

237. Федоренко, С. В. (2015f). Практична реалізація студентоцентрованого підходу у вищій школі США як чинник формування гуманітарної культури студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 43, 491-495.

238. Федоренко, С. В. (2016a). К вопросу определения результатов обучения и развития студентов в куррикулумах общей подготовки высшей школы США. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, *4*(1), 45-48.

239. Федоренко, С. В. (2016b). Методологічне значення педагогічного дискурсу в формуванні гуманітарної культури студентів бакалавріату в США. *Педагогіка і психологія, 3*(92), 56-61.

240. Федоренко, С. В. (2016c). Організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(28), 48-57.

241. Федоренко, С. В. (2016d). Розвиток лідерства в процесі проведення курсів-семінарів для студентів першого року навчання в США. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»: Тематичний випуск «Університет і лідерство», 4*(1), 23-25.

242. Филатова, Н. Г. (2011). Гуманитарная культура как предмет междисциплинарного анализа. *Экономика, финансы и управление в современных условиях*, *7*(9), 193-204.

243. Фокин, Ю. Г. (2002). *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*. Москва: Издательство «Академия».

244. Фрейре, П. (2003).*Формування критичної свідомості.* Київ: Юніверс.

245. Фролов, А. В. (2010). Роль STEM-образования в «новой» экономике США. *Вопросы экономики*, 4, 80-91.

246. Фролов, А. В. (2013). Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM–образованию. *Alma Mater*, 1, 101-105.

247. Фромм, Э. (1990). *Человек для себя. Иметь или быть?* Москва: Прогресс.

248. Фуко, М. (1977). *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. Москва: Прогресс.

249. Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».

250. Хриков, Є., & Бурдіна, С. (2006). Порівняльний аналіз підготовки магістрів з управління освітніми установами в Україні та США. *Вища школа,* 3, 46-56.

251. Целякова, О. М. (2009). Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії,* 38, 222-233.

252. Черток, Л. П. (2008). Поняття діалогу культур в контексті розвитку системи освіти в Україні. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,* 90-96.

253. Шахнина, И. З. (1993). *Гуманитаризация высшей школы США*. (Монография). Казань: Издательство Казанского университета.

254. Шинкарук, В. І. (1986). *Філософський словник*. Київ: Головна редакція УРЕ.

255. Шинкарук, В. (1996). Культура й освіта: світоглядні аспекти. *Шлях освіти,* 1, 9-15.

256. Шиянов, Е. Н. (2007). Аксиологические основания процесса воспитания. *Педагогика*, 10, 33-37.

257. Шиянов, Е. Н., & Котова, И. Б. (1999). *Развитие личности в обучении*. Москва: Академия.

258. Шор, Ю. М. (2003). *Культура как переживание (гуманитарность культуры).* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

259. Шубин, В. И., & Пашков, Ф. Е. (1999). *Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов.* Днепропетровск.

260. Шюц, А. (2004). *Избранное. Мир, светящийся смыслом.* Москва: Российская политическая энциклопедия.

261. Шюц, А. (1988). Структура повседневного мышления. *Социологические исследования,* 2, 131-134.

262. Элиасберг, Н. И. (2008). *Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования.* (Монография). Санкт-Петербург: Издательство «Союз».

263. Эллис, А. (2002). *Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход*. Москва: Издательство «ЭКСМО-Пресс».

264. Юдин, Э. (1978). *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Издательство «Наука».

265. Ягодзінський, С. М. (2013). Гуманітарні інновації у просторово-часовому вимірі інформаційного суспільства. *Вісник Національного авіаційного університету (Серія «Філософія. Культурологія»*), 2, 81-84.
266. Яртись, А., & Мельник В. (2005). *Лекції з історії світової та вітчизняної культури: навчальний посібник.* Львів: Світ.
267. Ackoff, R. L. (1971). Towards a System of Systems Concepts. *Management science, 17*(11), 661-671.
268. Adams, E. M. (1977). *The Idea of America: A Reassessment of the American Experiment.* Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company.
269. Adams, E. M. (1991). *Metaphysics of Self and World: Toward a Humanistic Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
270. Adams, E. M. (1997). *A Society Fit for Human Beings.* Albany: SUNY Press.
271. Adler, F. (1926). Some Characteristics of the American Ethical Movement. *The Fiftieth Anniversary of the Ethical Movement, 1876-1926,* 85-86.
272. Adler, M. J. (1940). *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education.* New York: Simon & Shuster.
273. Adler, M. J. (1998). *Paideia Proposal.* New York: Touchstone Books.
274. Adler, M. J. (1990). *Reforming Education: The Opening of the American Mind.* New York: Collier Books & Macmillan Publishing.
275. Alkin, M. C. (1992). Aesthetic Education. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 1, pp. 39-41). New York: Macmillan Reference USA.
276. Allen, M. J., & Noel, E. (2002). *Outcomes Assessment Handbook*. Long Beach, CA: California State University.
277. Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice.* Cambridge, MA: Perseus Book.
278. Altbach, P. G., Berdahl, R. O., & Gumport, P. J. (Eds.). (1999). *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

279. American Council of Trustees and Alumni. (2014).*Education or Reputation? A Look at America's Top-Ranked Liberal Arts Colleges: A Report by the American Council of Trustees and Alumni.* Washington, DC: American Council of Trustees and Alumni. Retrieved from http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf.

280. *American University General Education Program.* (2016). Retrieved from http://www.american.edu/provost/gened/index.cfm.

281. *American University Catalog 2013-2014.* (2013). Washington, DC: American University. Retrieved from http://www.american.edu/provost/registrar/pdf/upload/2013-14-AU-Catalog-FINAL-7-26-2013.pdf.

282. Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Pearson Education.

283. Ang, **S**., & Van Dyne, L. (Eds.). (2008). *Handbook on Cultural Intelligence*: *Theory, Measurement and Applications*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

284. Aprill, A. (2001). Toward a Finer Description of the Connection between Arts Education and Student Achievement. *Arts Education Policy Review, 102*(5), 25-26.

285. Arnove, R. F. (1980). Comparative Education and World Systems Analysis. *Comparative Education Review, 24*(1), 48-62.

286. Arnove, R. F. (2002).Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions. *Comparative Education Review, 45*(4), 477-504.

287. Arnove, R. F., Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (Eds.). (1992). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives.* State University of New York: Suny Press.

288. Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

289. Aronowitz, S. (2001). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education.* Boston, MA: Beacon Press.
290. Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method.* New York: Addison Wesley Longman.
291. Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College: AAC&U's 2002 Report.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from https://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GreaterExpectations.pdf.
292. Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf.
293. Association of American Colleges and Universities. (2009). *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP_Report_FINAL.pdf.
294. Association of American Colleges and Universities. (2011a). *The LEAP Vision for Learning: Outcomes, Practices, Impact, and Employers' Views.* Washington DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/leap_vision_summary.pdf.
295. Association of American Colleges and Universities (2011b). *VALUE Rubrics.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from https://www.aacu.org/value-rubrics.
296. Association of American Colleges and Universities. (2011, Fall / 2012, Winter). Assessing Liberal Education Outcomes Using VALUE Rubrics. *Peer Review,13*(4) &*14*(1).

297. Association of American Colleges and Universities. (2015). *General Education Maps and Markers: Designing Meaningful Pathways to Student Achievement.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from http://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GenEdDesignPrinciples.pdf.

298. Astin, A. W. (2004). Why Spirituality Deserves a Central Place in Liberal Education. *Liberal Education, 90*(2), 34-41.

299. Astin, A. W., & Astin, H. A. (Eds.). (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation Report.

300. Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching Reading to Hawaiian 164 Children: Finding a Culturally Appropriate Solution. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69-86). Rowley, MA: Newbury House.

301. Audi, R. (Ed.). (1993). *The Cambridge Dictionary of Philosophy.* Cambridge: Cambridge University Press.

302. Baier, L. K. (Ed.). (2016). *Yale College Programs of Study Fall and Spring Terms 2016–2017. Bulletin of Yale University.* Yale University Press. Retrieved from http://www.yale.edu/printer/bulletin/pdffiles/ycps.pdf.

303. Baker, G. C. (1994). *Planning and Organizing for Multicultural Instruction.* New York: Addison-Wesley Publishing.

304. Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

305. Bar, R. B., & Tagg, J. (1995.) From Teaching to Learing. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change, 27*(6), 12-25.

306. Barefoot, B. O. (1992). *Helping First-year College Students Climb the Academic Ladder: Report of a National Survey of Freshman Seminar Programming in American Higher Education*. Williambsburg, VA: College of William and Mary.

307. Barker, C. M. (2000). *Liberal Arts Education for a Global Society*. New York: Carnegie Corporation of New York.
308. Barnard College. (2014).*Comprehensive List of Courses: Satisfying General Education Requirements at Barnard.* Retrieved from http://barnard.edu/node/2169.
309. Barnard College Reacting Consortium. (2004). *Reacting to the Past.* Retrieved from http://reacting.barnard.edu/.
310. Barnard College Reacting Consortium. (2010). *Reacting to the Past: Pedagogical Introduction*. Retrieved from http://reacting.barnard.edu/sites/default/files/inline/reacting_pedagogical_introduction-9-20-2010.pdf.
311. Bar-On, R. (2003). How Important is It to Educate People to Be Emotionally and Socially Intelligent, and Can It Be Done? *Perspectives in Education*, *21*(4), 3-13.
312. Barron, F., & Harrington, D. (1981). Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology, 32,* 439-476.
313. Barton, K. C., & Smith, L. A. (2000). Themes or Motifs? Aiming for Coherence through Interdisciplinary Outlines. *The Reading Teacher, 54*(1), 54-63.
314. Bastos, F. M. C. (2007). Art in the Market Program: Ten Years of Community-Based Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Educatio*n, 25, 51-63.
315. Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
316. Becker, J. (2003). *What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is …and is not.* Retrieved from http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006.
317. Bell, D. (1966). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting.* New York: Columbia University Press.

318. Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting.* New York: Basic Books.
319. Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture.* Boston & New York: Houghton, Mifflin and Company.
320. Bennet, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice.* Boston: Allyn and Bacon.
321. Benson, C. (1982). Project BASIC: Building Arts Systems into Curriculum. *Art Education, 12*(5), 40-42.
322. Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London & New York: Longman.
323. Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.* New York: Garden City, Doubleday.
324. Bernstein, B. (1990). *The Structuring of the Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. London: Routledge.
325. Bernstein, B. (2004). Social Class and Pedagogic Practice. *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, 196-217.
326. Biggs, J. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. *Higher Education Research and Development, 12*(1), 73-85.
327. Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning – the SOLO Taxonomy.* New York: Academic Press.
328. Bilsky, W., & Schwartz, S. S. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality, 8*(3), 163-181.
329. Binstock, J. S. (1977). *Design from Disunity: the Tasks and Methods of American Colleges*. University Microfilms International.
330. Blaich, C., Bost, A., Chan, E., & Lynch, R. (2004). *Executive Summary: Defining Liberal Arts Education*. Center of Inquiry of Wabash College. Retrieved from http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/333946/6885601/1273597128273/Defining_Liberal_Education.pdf?token=7dyhfO3I8K2eRNusNou04uTt48I%3D.

331. Blaich, C., & Wise, K. (2011). *The Wabash National Study: The Impact of Teaching Practices and Institutional Conditions on Student Growth*. Wabash College. Retrieved from http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/333946/12586532/1307467024793/Wabash-Study-Student-Growth_Blaich-Wise_AERA-2011.pdf?token=UcnWlZXCLyS9qXWTbeDRfxAu18s%3D.
332. Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
333. Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives Book I: Cognitive Domain.* New York: Addison Wesley Publishing Company.
334. Boggs, G. R. (2005). U.S. Community Colleges: A Gateway to Higher Education for Many. *eJOURNAL USA: Society & Values, 10*(2), 8-9. Retrieved from http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ-college-1105.pdf.
335. Bolter, J. D. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext and the Remediation of Print.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
336. Boning, K. (2007). Coherence in General Education: A Historical Look. *Journal of General Education, 56*(1), 1-16.
337. Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1999). *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome.* New York: Pergamon Press.
338. Bowden, R. B. (2007). Evolution of Responsibility: From in Loco Parentis to Ad Meliora Vertamur. *Education*, *127*(4), 480-489.
339. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
340. Boyer, E. L. (1987). *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper.

341. Boyer, E. I., & Levine, A. (1982). *A Quest for Common Learning.* Washington, DC: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
342. Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-equal, Affective, and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review, 96*(5), 31-37.
343. Bringle, R. A., & Hatcher, J. A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
344. Bringle, R. A., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, *67*(2), 67-73.
345. Bringle, R. A., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience faculty. *Educational Horizons, 3*(Summer), 179-185.
346. Brockett, R. G. (1997). Humanism as an Instructional Paradigm. In C. R. Dills, & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 245-256). New Jersey: Educational Technology Publications Inc.
347. Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering What Families Do. In D. Blankenhorn, S. Bayme, & J. Elstain (Eds.), *Rebuilding the Nest: a New Commitment to the American Family* (pp. 27-38). Milwaukee, WI.
348. Brooks, D. (2015). *Road to Character.* New York: Random House.
349. Brooks, K. (1997). Liberal Education on the Great Plains: American Experiments, Canadian Flirtations, 1930-1950. *Great Plains Quarterly, 17*(2), 103-117.
350. *Brown University First Year Seminars 2014-15*. (2014). Retrieved from https://www.brown.edu/academics/college/degree/sites/brown.edu.academics.college.degree/files/uploads/2014-15_FYS.pdf.
351. Brubacher, J. S., & Willis, R. (1997). *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

352. Bruer, J. T. (1994). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Massachusetts: MIT Press Cambridge.

353. Bruininks, R. H. (2005). Public Universities in the United States. *eJOURNAL USA: Society & Value, 10*(2), 4-5. Retrieved from http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ-college-1105.pdf.

354. Bruner, J. (1986). *Two Modes of Thought, Actual Minds, Possible Worlds.* London: Harvard University Press.

355. Bruner, J. (1991). Self-making and World-making. *Journal of Aesthetic Education, 25*(1), 67-78.

356. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.

357. *Building a Foundation for Liberal Learning: First Year Seminars at Furman University 2013-2014.* (2013). Retrieved from http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf.

358. Buon, T. (2004). Not Another Syndicate Group. Making Group Work a Worthwhile Exercise. *Development and Learning in Organization, 18*(1), 15-17.

359. Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and practice.* New York: Teachers College Press.

360. Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research & Practice: A Literature Review.* Washington, DC: Arts Education Partnership.

361. Butin, D. W. (2005). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions.* New York: Palgrave Macmillan.

362. Cain, A. J. (2011). Taxonomy. In *Encyclopædia Britannica.* Retrieved from https://www.britannica.com/science/taxonomy.

363. Cain, D. J. (2001). Defining Characteristics, History, and Evolution of Humanistic Psychotherapies. In D. J. Cain, & J. Seeman (Eds.), *Humanistic*

psychotherapies: Handbook of research and practice (pp. 3-54). Washington, DC: American Psychological Association.

364. California College of the Arts. (2013). *ENGAGE at CCA.* Retrieved from https://www.cca.edu/academics/engage-at-cca.
365. California College of the Arts Center for Art and Public Life. (2015). *IMPACT Social Entrepreneurship Award.* Retrieved from https://center.cca.edu/program/impact-awards.
366. *Cal Poly Pomona General Education Course Listings.* (2016). Retrieved from https://www.cpp.edu/~academic-programs/Documents/GE%20Listing%20Summer%2020161.pdf.
367. Campbell, D. E. (2006). *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton: Princeton University Press.
368. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.
369. Carnegie Corporation of New York, & the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (2003). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools.* Retrieved from http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf.
370. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. (2016). *2015 Carnegie Classifications Update*. Retrieved from http://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2015-FactsFigures.pdf.
371. Carnochan, W. B. (1993). *The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience.* Stanford, CA: Stanford University Press,.
372. Carpenter II, B. S., & Tavin, K. (2008). Art Education beyond Reconceptualization: Enacting Curriculum through/with/by/for/of/in/beyond/as Visual Culture, Community, and Public

Pedagogy. In D. J. Flinders, & S. J. Thornton (Eds.), *The Curriculum Studies Reader* (pp. 244-258). New York: Routledge.

373. Casement, W. (1997). *The Great Canon Controversy: The Battle of the Books in Higher Education.* Somerset, NJ: Transaction Publishers.
374. Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking. Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
375. Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92. Retrieved from http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.
376. Checkoway, B. N., Guarasci, R., & Levine, P. L. (2012). Renewing the Civic Purpose of Liberal Education. In D. W. Harward (Ed.), *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (pp. 109-123). Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
377. Chekuri, R. N., Gilbert, Z., Johnson, K., Kantak, A., & Tippens, M. (2012). Preparing Students for a Transdisciplinary Approach to Solving a Complex Problem: Traffic Issues in Los Angeles. *Science Education and Civic Engagement 4*(1), 43-53. Retrieved from http://d32ogoqmya1dw8.cloudfront.net/files/seceij/winter12/chekuri_pdf.pdf .
378. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *American Association of Higher Education Bulletin, 39*(7), 3-7.
379. Chomsky, N. (1969). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
380. Chorzempa, B., & Lapidus, L. (2009). To Find Yourself, Think for Yourself. *Teaching Exceptional Children, 41*(3), 54-59.
381. Clark, C. (2002). Effective multicultural curriculum transformation across disciplines. *Multicultural Perspectives, 4*(3), 37-46.

382. Coleman J. L. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

383. Collier, G. (1988). Higher Education and the Critique of Values. *Journal of Moral Education, 17*(1), 21-6.

384. Collier, G. (1993). Learning Moral Judgement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 18, 287-297.

385. Collier, G., & Clarke, R. (1986). Syndicate Methods: Two Styles Compared. *Higher Education, 15*(6), 609-618.

386. Collier, K. G. (1980). Peer-group Learning in Higher Education: The Development of Higher Order Skills. *Studies in Higher Education, 5*(1), 55-62.

387. Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

388. Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (Eds). (2008). *Handbook of Research on New Literacies.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

389. Combs, A. W. (1981). Humanistic Education: Too Tender For a Tough world? *Phi Dielta Kappa, 62*(6), 446-449.

390. Commission of the Humanities. (1980). *The Humanities in American Life*. *A Report by the. Commission of the Humanities.* Berkeley: University of California Press.

391. Connor, W. R. (1998). Liberal Arts Education in the Twenty-first Century. *American Association for Liberal Education Occasional Papers,* 2, 1-8. Retrieved from http://www.aale.org/docs/Connor.Liberal%20Arts%2021stC.pdf.

392. Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The Impact of Experimental Education on Adolescent Development. *Child and Youth Services, 4*(3), 57-76.

393. Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-based Community Service: What We Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan, 72*(10), 743-749.

394. Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking.* Portland, MN: Stenhouse Publishers.

395. Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries Create Futures: Building on Cultural Heritage»*. Retrieved from http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf.

396. Cornelius-White, J. H. D., & Harbaugh, A. P. (2009). *Learner-Centered Instruction*: *Building Relationships for Student Success*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

397. Costantino, T., & White, B. (Eds.). (2010). *Essays on Aesthetic Education for the 21-st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.

398. Council for the Advancement of Standards in Higher Education. (2012). *CAS General Standards*. Retrieved from http://www.csun.edu/sites/default/files/AttachmentF_CAS_GeneralStandards Guidelines.pdf.

399. Council of Writing Program Administrators (CWPA), the National Council of Teachers of English (NCTE), & the National Writing Project (NWP). (2011). *Framework for Success in Postsecondary Writing*. Retrieved from http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf.

400. Craig, R. T. (2001). Communication. In T. O. Sloane (Ed.), *Encyclopedia of Rhetoric* (pp.125-137). New York: Oxford University Press.

401. Cronon, W. (1998). «Only Connect…». The Goals of a Liberal Education. *The American Scholar, 67*(4), 73-81.

402. Csikszentmihalyi, M. (1994). *The Evolving Self*: *A Psychology for the Third Millennium.* New York: Harper Perennial.

403. Cummins, P. (2009, March 07). *The Rebirth of Education. Common Dreams*. Retrieved from: https://www.commondreams.org/view/2009/03/07-11.

404. Cushman, E. (2001). New Media Scholarship and Teaching: Challenging the Hierarchy of Signs. *Pedagogy, 11*(1), 63-79.

405. Danziger, K. (1976). *Interpersonal Communication*. New York: Pergamon.

406. Davenport, M. (2000). Culture and Education: Polishing the Lenses. *Studies in Art Education, 41*(4), 361-375.

407. Davidson, L. (1992). Philosophical Foundations of Humanistic Psychology. *The Humanistic Psychologist, 20*(2–3), 137-139.

408. Day, D. V., Zaccaro, S. J., & Halpin, S. M. (2004). *Leader Development* for *Transforming Organizations*: *Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

409. Deanne, N., Hartog, D., & Belschk, F. D. (2007). Personal Initiative, Commitment and Effect at Work. *Journal of Occupational Psychology, 80*(4), 601-622.

410. Deci, E., & Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation.* New York: Penguin Books.

411. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

412. Delbanco, A. (2012). *College: What it Was, Is, and Should Be.* Princeton: Princeton University Press.

413. DeNicola, D. R. (2012). *Learning to Flourish: A Philosophical Exploration of Liberal Education*. New York: Continuum.

414. De Nicolas, A. T. (2000). *Habits of Mind: Introduction to the Philosophy of Education.* New York: iUniverse.

415. DeVitis, J. L., Johns, R. W., & Simpson, D. J. (1998). *To Serve and Learn: The Spirit of Community in Liberal Education.* New York: Peter Lang.

416. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Co.

417. DeZure, D. (2003). Innovations in the Undergraduate Curriculum. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 509-514). New York: Macmillan Publishers.

418. Dieterle, B., & Vie, S. (2015). Digital First-Year Composition: Integrating Multimodality into Writing about Writing Approach. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies, 3*(1), 276-289.

419. Douglass, J. A. (2005). The Carnegie Commission and Council on Higher Education: A Retrospective. *Research & Occasional Paper Series.* University of California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Retrieved from http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/ROP.Douglass.Carnegie.14.05.pdf.

420. Dreyfus, H. L., & Sean, D. K. (2011). *All Things Shining: Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular*. New York: Free Press.

421. Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures.* Stanford, CA: Stanford University Press.

422. Eberly Center for Teaching Excellence. (2002). *Best Practices for Teaching First-year Undergraduates*. Pittsburgh, PA: Carnegie-Mellon University. Retrieved from http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/BestPractices-1stYears.pdf.

423. Edelstein, D. (2010). How Is Innovation Taught? On the Humanities and the Knowledge Economy. *Liberal Education, 96*(1), 14-19. Retrieved from https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/how-innovation-taught-humanities-and-knowledge-economy.

424. Editors of Encyclopædia Britannica Concise. (1997). *Liberal Arts.* Retrieved from http://www.britannica.com/EBchecked/topic/339020/liberal-arts.

425. *Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life.* Retrieved from http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf.

426. Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

427. Egan, G. (2009). *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
428. Eisner, E. (1985). Aesthetic Modes of Knowing. In E. Eisner, & K. Rehage (Eds.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp 23-36). Chicago: The University of Chicago Press.
429. Eisner, E. (2001). Should we Create New Aims for Art Education? *Art Education, 54*(5), 6-10.
430. Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven: Yale University Press.
431. Elen, J. (2008). *Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs.* Anwerp-Apeldoorn: Garant.
432. Ellenberg, J. (2015). *How Not to Be Wrong*: *The Power of Mathematical Thinking*. London, New York: Penguin Books.
433. Engleberg, I. N., & Wynn, D. R. (2015). *Think Communication.* Boston: Pearson.
434. Ennis, R. A. (1992). Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review, 32*(1), 81-111.
435. Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic, 18*(2), 165-182.
436. Epstein, M. (2017). Inventive Thinking in the Humanities. *Common Knowledge, 23*(1), 1-18.
437. Erickson, F., & Mohan, C. (1982). Cultural Organization and Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 131-174). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
438. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2008). *Terminology of European Education and Training*

Policy. A Selection of 100 Key Terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

439. Eyler, J. J., Braxton, J., & Giles, D. E., Jr. (1997).The Impact of Service Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 4, 5-15.
440. Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary «The Delphi Report».* Millbrae, CA: California Academic Press.
441. Facione, P., & Facione, N. (1998). *The California Critical Thinking Skills Test.* California: California Academic Press.
442. Fairclough, N. (2000). Discourse, Social Theory and Social Research: The Discourse of Welfare Reform. *Journal of Sociolinguistics,* 4, 163-195.
443. Fantini, A. (1991). Becoming Better Global Citizens: The Promise of Intercultural Competence. *Adult Learning, 2*(5), 15-19.
444. Fantini, A. (2012). Language: An Essential Component of Intercultural Communicative Competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 263-278). Abingdon: Routledge.
445. Fedrizzi, M., & Ellis, R. (2011). *Debate.* Mason: South Western Cengage Learning.
446. Fedorenko, S. (2014). Liberal Arts Education in the Instructional Setting of Higher School. *European Science Review: International Scientific Journal*, 9-10, 80-83.
447. Fedorenko, S. (2014-2015). Liberal Arts as Broad Integrative Learning in the USA Undergraduate Education. *European Humanities Studies: State and Society,* 2, 56-64.
448. Fedorenko, S. (2015). Arts Integration in Shaping Liberal Culture of Undergraduate Students in the USA. *Мистецтво та освіта*, *4*(78), 51-55.
449. Fedorenko, S. (2016a). Liberal Arts Education in the US Colleges and Universities as the Basis for Shaping Students' Liberal Culture. *Journal of*

Teaching and Education, 5(1), 411-416. Available at http://universitypublications.net/jte/0501/pdf/R5ME345.pdf.

450. Fedorenko, S. (2016b). Methodological Potential of the US General Education in Shaping Students' Liberal Culture. *Journal of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»: Philology and Educational Studies*, 7, 79-84.
451. Fidler, P. P., & Hunter, M. S. (1989). How Seminars Enhance Student. In M. L. Upcraft, & J. N. Gardener (Eds.), *The Freshman Year Experience* (pp. 216-237). San Francisco: Jossey-Bass.
452. Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment.* Norwich: Center for Research in Critical Thinking.
453. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
454. Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life.* New York: Basic Books.
455. Fogarty, R., & Stoehr, J. (1995). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads.* Hawker Brownlow Education.
456. Forest, J. J. F., & Kinser, K. (2002). *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
457. Fowler, J. (1999). *Humanism: Beliefs and Practices.* Brighton, Portland: Academic Press.
458. Freedman, J. O. (2003). *Liberal Education and the Public Interest.* Iowa City: University of Iowa Press.
459. Freeley, A., & Steinberg, D. (2009). *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making.* Boston: Wadsworth Cengage Learning.
460. Freire, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review, 40*(2), 205-225.

461. Froh, J. J., & Parks, A. C. (2013). *Activities for Teaching Positive Psychology: A Guide for Instructors.* Washington, DC: American Psychological Association.

462. Froyd, J., & Simpson, N. (2008). *Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Student-Centered Learning.* Texas A & M University. Retrieved from http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf.

463. Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education – Enhancing Academic Practice*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

464. Fuller, S. (2010). Humanity: The Always Already – or Never to Be – Object of the Social Sciences? In J. W. Bouwel (Ed.), *The Social Sciences and Democracy* (pp. 38-44). London: Palgrave.

465. Furco, A. (1996). Service Learning: A Balanced Approach to Experimental Education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

466. Gaede, S. D. (1994). *When Tolerance is No Virtue: Political Correctness, Multiculturalism and the Future of Truth and Justice*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

467. Gaff, J. G. (1983). *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass.

468. Gaff, J. G. (1989). General Education at Decade's End: The Need for a Second Wave of Reform. *Change*, *21*(4), 10-19.

469. Gale, R. (2005). Aesthetic literacy and the "living of lyrical moments". *Journal of Cognitive Affective Learning*, *2*(1), 1-9.

470. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

471. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

472. Gaston, P. L. (2008). Bologna: A Challenge for Liberal Education and an Exceptional Opportunity. *Liberal Education, 94*(4), 14-19.

473. Gaston, P. L., Clark, J. E., Ferren, A. S., Maki, P., & Rhodes, T. L. (2010). *General Education & Liberal Learning: Principles of Effective Practice.* Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.

474. Gaston, P. L. & Gaff, J. G. (2009). *Revising General Education – and Avoiding the Potholes.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

475. Gaston, P. L. (2015). *General Education Transformed: How We Can, Why We Must*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

476. Gatto, J. T. (1997). The Art of True Conversation. *Journal of Family Life*, *3*(2), 37-40.

477. Gaustad, E. S. (1987). *Faith of Our Fathers: Religion and the New Nation.* San Francisco: Harper & Row.

478. Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Reserach and Practice.* New York: Teachers College Press.

479. Gergen, K. J. (1998). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. In J. Straub (Ed.), *Identität und Historisches Bewusstsein.* Frankfurt: Suhrkamp. Retrieved from http://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf.

480. Gibney, K. (1998). Awakening Creativity. *ASEE Promo, 7*(7), 19-23.

481. Gibson, M. A., & Larson, M. A. (2007). Visual Arts and Academic Achievement. *Journal for Learning through the Arts*, *3*(1), 2-32.

482. Gillespie, C., Ford, K., Gillespie, R., & Leavell, A. (1996). Portfolio Assessment: Some Questions, Some Answers, Some Recommendations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *39*(6), 480-491.

483. Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women Development.* Cambridge: Harvard University Press.

484. Gladding, S. T. (2008). *Counseling: A Comprehensive Profession.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

485. Gladding, S. T. (2001). *The Counseling Dictionary: Concise Definitions of Frequently Used Terms.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

486. Glaser, E. (1972). *An Experiment in the Development of Critical Thinking.* New York: AMS Press.

487. Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

488. Glyer, D., & Weeks, D. L. (Eds.) (1998). *The Liberal Arts in Higher Education: Challenging Assumptions, Exploring Possibilities.* Lanham, MD: University Press of America.

489. Godwin, K. A. (2014). The Worldwide Emergence of Liberal Education. *International Higher Education,* 79, 2-4.

490. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books, 1995.

491. Greene, M. (1973).*Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.

492. Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.

493. Greene, M. (1977). Toward Wide-Awakeness: An Argument for the Arts and Humanities in Education. *The Humanities and the Curriculum, 79*(1), 119-125.

494. Greene, M. (1978). *Landscapes of Learning.* New York: Teachers College Press.

495. Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom.* New York: Teachers College Press.

496. Greene, M. (1995*). Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

497. Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education.* New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

498. Greening, T. (1971). Encounter Groups from the Perspective of Existential Humanism. In T. Greening (Ed.), *Existential Humanistic Psychology* (pp. 73-104). Belmont: Brooks/Cole.

499. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454.

500. Guthrie, J. W. (2003). Dewey, John. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 577-582). New York: Macmillan Reference USA.

501. Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449-455.

502. Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

503. Hansen, J. T. (2009). On Displaced Humanists: Counselor Education and the Meaning Reduction Pendulum. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 48*(1), 65-76.

504. Hansen, J. T. (2006). Humanism as Moral Imperative: Comments on the Role of Knowing in the Helping Encounter. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 45*(2), 115-125.

505. Hanvey, R. G. (1982). An Attainable Global Perspective. *Theory into Practice, 21*(3), 162-167.

506. Harper, D. (2014). *Online Etymology Dictionary.* Retrieved from http://www.etymonline.com/index.php?search=art&searchmode=none.

507. Harpham, G. G. (2005a). Beneath and beyond the "Crisis in Humanities". *New Literary History, 36*(1), 21-36.

508. Harpham, G. G. (2005b). Response. *New Literary History, 36*(1), 109.

509. Harpham, G. G. (2008). The Human and the Humanities. *Wake County Physician Magazine, 14*(4), 26-35.

510. Harpham, G. G. (2009). The Humanities' Value. *The Chronicle of Higher Education, 6*(55), 6.

511. Harpham, G. G. (2011). *The Humanities and the Dream of America.* Chicago: University of Chicago Press.

512. Harris, R. (2002). *Creative Problem Solving: A Step-by-Step Approach.* Los Angeles: Pyrczak Publishing.

513. Harrison, L. E., & Huntington, S. P. (Eds.). (2000). *Culture Matters: How Values Shape Human Progress.* New York: Basic Books.

514. *Harvard College Handbook for Students: Requirements for the Degree*. (2015*).* Harvard: The Office of the Dean of Harvard College. Retrieved from http://handbook.fas.harvard.edu/files/studenthandbookpdf/files/2015-16_fas_student_handbook.pdf.

515. Harvard Committee. (1945). *General Education in a Free Society*: *Report of the Harvard Committee*. Cambridge: Harvard University Press.

516. *Harvard Program in General Education. Current Requirements until Fall 2018.* (2017). Retrieved from http://generaleducation.fas.harvard.edu/current_requirements.

517. Harvard Working Group. (2013). *The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College: Mapping the Future.* Retrieved from http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/mapping_the_future_31_may_2013.pdf.

518. Hashem, M. (1997). The Role of Faculty in Teaching Leadership Studies. *The Journal of Leadership Studies, 4*(2), 89-100.

519. Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

520. Hausman, J. J. (2009). Art Education in Higher Education: A Personal View. *Visual Art Research, 35*(1), 106-113.

521. Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Hostert, N., & Brown, W. (2010). The Condition of Art Education. *Studies in Art Education, 51*(4), 368-374.

522. Heffernan, K. (2001). *Fundamentals of Service-Learning Course Construction.* Providence, RI: Campus Compact, Brown University.

523. Held, V. (1999). Liberalism and the Ethics of Care. In V. Held (Ed.), *On Feminist Ethics and Politics* (pp. 288-310). University Press of Kansas.

524. Hesburgh Th. M. (1971). The Nature of the Challenge: Traditional Organization and Attitude of Universities toward Contemporary Realities. In St. D. Kertesz (Ed.), *The Task of Universities in a Changing World* (pp. 2-11). Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

525. Hilgard, E. R. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 16*(2), 107-117.

526. Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy. What Every American Needs Know*. New York: Vintage Books.

527. Hirsch, E. D. (1989). *A First Dictionary of Cultural Literacy.* Boston: Houghton Mifflin.

528. Hirsch, E. D. (1996). *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday.

529. Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston, New York: Houghton Mifflin, 2002.

530. Hockett, C. F. (1950). Letters to the Editor. Language and Culture: A Protest. *American Anthropologist, 52*(1), 113-114.

531. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

532. House, E. R., Emmer, C., & Lawrence, N. (1991). Cultural Literacy Reconsidered. In E. H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies* (pp. 58-74). New York: Teachers College Press.

533. Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development.* (Doctoral dissertation). Boston, MA: Harvard Graduate School of Education.

534. Housen, A. (2001). Voices of Viewers: Iterative Research, Theory and Practice. *Arts and Learning Research Journal*, *17*(1), 2-12.
535. Hovland, K. (2006). *Shared Future: Global Learning and Liberal Education*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from https://www.gvsu.edu/cms3/assets/526F4779-E0C8-71E0-2B3496752EE01356/resources/shared_futures.pdf.
536. Howard, T. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into practice*, *42*(3), 195-202.
537. Huntington, S. P. (1993).The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs, 72*(3), 22-49.
538. Hutchins, R. (1952). *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education* (Great Books of the Western World, Vol. 1). New York: Encyclopaedia Britannica.
539. Hutchins, R. (1970). *The Learning Society.* Harmondsworth: Penguin.
540. Huxley, J. (1957). *Religion without Revelation.* New York: Mentor Books.
541. Huxley, J. A. (1992). *Evolutionary Humanism.* Buffalo, NY: Prometheus Books.
542. Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
543. Hymes, D. (1972). On Communicative. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
544. Hyun, E. (2012). Engineering Transdisciplinarity in University Academic Affairs: Challenges, Dilemmas, and Progress. *The ATLAS, 3*(1), 58-68.
545. Hyun, E. (2011). Transdisciplinary Higher Education Curriculum Transformation: A Complicated Cultural Artifact. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-19. Retrieved from http://www.aabri.com/manuscripts/11753.pdf.
546. Illinois Board of Higher Education. (1998). Illinois Transferable General Education Core Curriculum. Retrieved from https://www.itransfer.org/IAI/FACT/Forms/IAILibrary/GEPanelDocument_1998-May-01.pdf.

547. Inkeles, A., & Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge: Harvard University Press.

548. Isaacs, W. (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. *Educational Technology*, *36*(Jan.-Feb.), 20-30.

549. Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

550. Jacobsen, D. G., & Jacobsen, R. H. (2008). *The American University in a Postsecular Age.* New York: Oxford University Press.

551. Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

552. Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning*: *The Rhetoric of the Science Classroom.* New York: Continuum.

553. Jeynes, W. H. (2007). *American Educational History: School, Society & the Common Good.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

554. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.* Boston: Allyn & Bacon.

555. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

556. Johnson, J. A., Musial, D. L., Hall, G. E., & Gollnick, D. M. (2013). *Foundations of American Education: Becoming Effective Teachers in Challenging Times.* New York: Pearson.

557. Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That It Works? *Change, 30*(4), 26-35.

558. Johnson, J., Nichols, J., Schilling, K., Sorum, C., & Wright, S. (1994). *Strong Foundations Twelve Principles for Effective General Education*. Washington, DC: Association of American Colleges.

559. Johnson, J. J., Jr., Reardon, R. C., Kramer, G. L., Lenz, J. G., Maduros, A. S., & Sampson, J. P., Jr. (1991). The Demand Side of General Education: Attending to Student Attitudes and Understandings. *Journal of General Education*, 40, 180-200.

560. Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2000). A Conceptual Model of Multiple Dimensions of Identity. *Journal of College Student Development*, *41*(4), 405-414.

561. Jordan, C. (1985). Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 105-123.

562. Kamler, B. (1999). Literacy Narratives of Crisis and Blame. *Literacy and Numeracy Studies: An International Journal in the Education and Training of Adults, 9*(1), 65-73.

563. Katz, S. N. (1996). *Accountability in the Arts and Sciences: Image and Reality*. Philadelphia. Retrieved from http://www.princeton.edu/~snkatz/papers/casc3.html.

564. Kazamias, A. M. (2009). Agamemnon Contra Prometheus: Globalisation, Knowledge / Learning Societies and Paideia in the New Cosmopolis. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1079-1112). New York: Springer Science & Business Media.

565. Kaufman, D., Moss, D., & Osborn, T. A. (2003). *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. Westport, CT: Praeger Publishers.

566. Kaye, C. B. (2004).*The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action.* Minneapolis: Free Spirit Publishing.

567. Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning Reconsidered: A Campus-wide Focus on the Student Experience*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators & American College Personnel Association. Retrieved from https://www.naspa.org /images/uploads/main/Learning_Reconsidered_Report.pdf.

568. Keeling, R. P. (Ed.). (2006). *Learning Reconsidered 2: Implementing a Campus-wide Focus on the Student Experience.* Washington, DC: American College Personnel Association (ACPA), Association of College and University Housing Officers-International (ACUHO-I), Association of College Unions-International (ACUI), National Academic Advising Association (NACADA), National Association for Campus Activities (NACA), National Association of Student Personnel Administrators (NASPA), and National Intramural Recreational Sports Association (NIRSA). Retrieved from http://www.sa.ua.edu/documents/ LearningReconsidered2_005.pdf.

569. Kerr, C. (2001). *The Uses of the University: The Godkin Lectures on the Essentials of Free Government and the Duties of the Citizen Book*. Cambridge: Harvard University Press.

570. Kerr, C. A. (1987). Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives. *European Journal of Education, 22*(2), 183-193.

571. Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

572. Kimball, B. (1988). The Historical and Cultural Dimensions of the Recent Reports on Undergraduate Education. *American Journal of Education, 96*(3), 293-322.

573. Kimball, B. A. (1995). Toward Pragmatic Liberal Education. In R. Orrill (Ed.), *The Condition of American Liberal Education* (pp. 3-122). New York: College Entrance Examinations Board.

574. Kimball, B. A. (2010). *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*. New York: University Press of America.

575. King, P. M., Brown, K., Lindsay, N. K., & Van Hecke, J. R. (2007). Liberal Arts Student Learning Outcomes: An Integrated Approach. *About Campus*, *12*(4), 2-9.

576. Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

577. Klein, J. T. (2001). *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity.* Basel: Birkhäuser Verlag.

578. Klein, T. (2004). Prospects for Transdisciplinarity. *Futures*, *36*(4), 515-526.

579. Klooster, D. J., Steele, J. L., & Bloem, P. L. (Eds). (2000). *Ideas without Boundaries: International Education Reform through Reading and Writing for Critical Thinking*. Newark, DE: International Reading Association.

580. Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge: Harvard University Press.

581. Kluckhohn, C. (1956). Toward a Comparison of Value Emphasis in Different Cultures. In L. D. White (Ed.), *The State of Social Sciences* (pp. 116-132). Chicago: The University of Chicago Press.

582. Kohls, R. (1984). *The Values Americans Live by.* Washington, DC: Meridian House International.

583. Koretz, J. (1996). Life Choices: Living in a Humanistic. *Humanism Today*, 10, 30-39.

584. Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

585. Krathwhol, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: The Affective Domain.* New York: David McKay Company.

586. Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge.

587. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum of American Archaeology & Ethnology*, *47*(1), 1-223.

588. Kuh, G. D. (2008). *High Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter*. Washington, DC: American Association for Colleges & Universities.

589. Kurtz, P. (2000). *Humanist Manifesto 2000: A Call for a New Planetary Humanism.* New York: Prometheus Books.

590. Labov, W. & Waletzky, J. (1966). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the American Ethnological Society* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

591. Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, *34*(3), 159-165.

592. Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Research Journal*, *32*(3), 465-491.

593. Lakin, M. (1971). *Interpersonal Encounter: Theory and Practice in Sensitivity Training.* New York: McGraw-Hill.

594. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by.* Chicago: University of Chicago Press.

595. Lanham, R. A. (1993). *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts.* Chicago: The University of Chicago Press.

596. Larsen, J. E. (2006). Role of the Humanities in the Bologna Idea of a University: Learning from the American Model? *Revista Española de Educación Comparada,* 12, 309-327.

597. Lascell, W. A. (2014). *Academic Service-Learning Faculty Handbook.* Retrieved from http://www.oneonta.edu/academics/csrc/documents/PDFs/SL_Handbook_Lascell_2014.pdf.

598. Lauer, C. (2009). Contending with Terms «Multimodal» and »Multimedia» in the Academic and Public Sphere. *Computers and Composition, 26*(1), 225-239.

599. Lawrence, R. J. (2004). Housing and Health: From Interdisciplinary Principles to Transdisciplinary Research and Practice. *Futures,* 36, 487-502.

600. Leonard, D., & Swap, W. (2010). *Fostering Creativity: Expert Solutions to Everyday Challenge*. Cambridge: Harvard University Press.

601. Leskes, A., & Miller, R. (2006). *Purposeful Pathways Achieving Critical Learning Outcomes*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

602. Levine, D. N. (2006). *Powers of the Mind: The Reinvention of Liberal Learning in America*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

603. Lindholm, J. A., Millora, M. L., Schwartz, L. M., & Spinosa, H. S. (2011). *A Guidebook of Promising Practices*: Facilitating College Students' Spiritual Development. California: Regents of the University of California.

604. Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership, 46*(1), 38-43.

605. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 2003.

606. Littlewood, W. (1995). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.

607. Livermore, D. (2009). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success*. New York: AMACOM.

608. Livermore, D. (2011). *The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy*. New York: AMACOM.

609. *Longman Dictionary of Contemporary English.* (2000). Harlow and London: Longman.

610. Love, P., & Talbot, D. (1999). Defining Spiritual Development: A Missing Consideration for Student Affairs. *NASPA Journal, 37*(1), 361-375.

611. Lubart, T. (1999). Creativity across Cultures. In R. Stenberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 339-350). New York: Cambridge University Press.
612. Lucas, B. (2002). *Power Up Your Mind: Learn Faster, Work Smarter*. London: Nicholas Brealey Publishing.
613. Luke, C. (2000). Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 69-91). London: Routledge.
614. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.* (2011). Bloomsbury Publishing.
615. Malinowski, B. (1931). Culture. In *Encyclopedia of the Social Sciences* (Vol. 4, pp. 621-645). New York: Macmillan.
616. Mangrum, J. (2010). Sharing Practice through Socratic Seminars. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 40-43.
617. Martin, J. R. (1994). *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum.* New York: Routledge.
618. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review,* 50, 370-396
619. Materese, A. S., Bach, B. W., & Engleberg, I. (2003). *Communication in the General Education Curriculum*: A *Critical Necessity for the 21st Century*. Washington, DC: National Communication Association.
620. Matthews, P. H. (1997). *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
621. May R. (1981). *Freedome and Destiny.* New York: Norton.
622. Mayer, J. D., Caruso, D. R, & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
623. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442.
624. Mayhew, L. B. (1960). *General Education: An Account and Appraisal: A Guide for College Faculties*. New York: Harper & Row.

625. McCormick, C. A., & Zhao, C. (2005). Rethinking and Reframing the Carnegie Classification. *Change*, September-October, 51-55.

626. McKenzie, J. (2000). *Beyond Technology: Questioning, Research and the Information Literate School*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing.

627. McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.* Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

628. Meeth, L. R. (1978). Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience. *Change,* 10, 6-9.

629. Mill, J. (2001). *On Liberty.* Kitchener, Ontario: Batoche Books. Retrieved from http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ ugcm/ 3ll3/mill/liberty.pdf.

630. Miller, G. E. (1988). *The Meaning of General Education, the Emergence of Curriculum Paradigm*. New York: Teachers College Press.

631. Miller, R. (2006). Integrative Learning and Assessment. *Peer Review, 7*(4), 11-14.

632. Mills, S. (1997). *Discourse.* London & New York: Routledge.

633. Misiak, H., & Sexton, V. S. (1973). *Phenomenological, Existential, and Humanistic Psychologies: A Historical Survey.* New York: SPCK Publishing.

634. Mohatt, G., & Erickson, F. (1981). Cultural Differences in Teaching Styles in an Odawa School: A Sociolinguistic Approach. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography* (pp, 105-119). Rowley, MA: Newbury House.

635. Moon, A. (1994). Teaching Excellence: The Role of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*(1), 115-120.

636. Moon, S., et al. (2013). Releasing the Social Imagination: Art, the Aesthetic Experience, and Citizenship in Education. *Creative Education, 14*(3), 223-233.

637. Moskovitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques.* Rowley: Newbury House.

638. Moss, D., Osborn, T. A., & Kaufman, D. (2008). *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment*. New York: Taylor & Francis.

639. Mulcahy, D. G. (2012). Liberal Education. In J. Arthur, & A. Peterson (Eds.), *The Routledge Companion to Education* (pp. 3-10). New York: Routledge.

640. Mulcahy, D. G. (2009). What Should It Mean to Have a Liberal Education in the 21st Century? *Curriculum Inquiry, 39*(3), 465-486.

641. Mumford, L. (1967). *The Myth of the Machine. Technics and Human Development.* New York: Harcourt Brace, Jovanovich.

642. Munro, T. (1956). *Art Education: Its Philosophy and Psychology.* New York: Liberal Arts Press.

643. Myers, C. B., & Simpson, D. J. (1998). *Recreating Schools: Places Where Everyone Learns and Likes It.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

644. National Center for Education Statistics. (2007). *Digest for Education Statistics.* Retrieved from http://nces.ed.gov/ programs/digest/d07/tables/dt07_005.asp.

645. National Education Goals Panel. (1999). *National Education Goals Panel Report: Building a Nation of Learners.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/99rpt.pdf.

646. *National Liberal Arts Colleges Rankings.* (2017). Retrieved from https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-liberal-arts-colleges/.

647. Newman, J. H. (1976). *The Idea of a University.* Oxford University Press.

648. Newton, R. R. (2000).Tensions and Models in General Education Planning. *The Journal of General Education, 49*(3), 165-181.

649. Nieto, S. (2003). Profound Multicultural Questions. *Educational Leadership, 60*(4), 3-7.

650. Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education.* Stanford: Stanford University.

651. Noddings, N. (1999). Caring and Competence. In G. Griffen (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 205-220). Chicago: National Society of Education.

652. Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of California Press.

653. Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge, Massachusetts, & London: Harvard University Press.

654. O'Neil, J. (1999). Core Knowledge & Standards: A Conversation with E. D. Hirsch. *Educational Leadership, 56*(6), 28-31.

655. Orcutt, B. (2008). The Wabash National Study of Liberal Arts Education at Worcester State College. *Teaching and Learning, 1*(1), 74-77.

656. Orrill, R., & College Entrance Examination Board. (1997). *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America*. New York: College Entrance Examination Board.

657. Osterman, K., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

658. Overholser, J. (1992). Socrates in the Classroom. *College Teaching, 40*(1), 14-19. Retrieved from http://www.sandiego.edu/ cee/programs/preceptors/programinfo.php.

659. Oxtoby, D. W. (2012). The Place of Arts in Liberal Education. *Liberal Education, 98*(2), 36-41.

660. Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life.* New York: Teachers College.

661. Parrish, P. E. (2004). *Investigating the Aesthetic Decisions of Teachers and Instructional Designers.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA. Retrieved from http://www.comet.ucar.edu/~pparrish/.

662. Parrish, P. E. (2009). Aesthetic Principles for Instructional Design. *Educational Technology Research & Development, 57*(4), 511-528.

663. Parsons, M. (1989). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

664. Parsons, M. (2002). Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *The Journal of Aesthetic Education, 36*(2), 24-37.

665. Patterson, C. H. (1973). *Humanistic Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

666. Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

667. Paul, R., Binker, A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science.* Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

668. *Penn State Baccalaureate Degree General Education Program.* (2015). Retrieved from http://bulletins.psu.edu/undergrad/generaleducation/generalEd2.

669. Penn State Faculty Senate & Provost. (2015).*General Education Planning* and *Oversight Task. Revision to Goal Statement and Learning Objectives for General Education Force.* Retrieved from http://sites.psu.edu/generaleducation/wp-content/uploads/sites/48045/2014/09/GETF-Curriculum-Legislation-report.pdf.

670. Peoples, P. (2015). Empowering Students through Language & Critical Thinking: The Bard College Language & Thinking Program. *Educational Studies*, 4, 116-131. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-116-131.

671. Perry, R. B. (1952). *Realms of Value. A Critique of Human Civilization.* Cambridge, MA: Harward University Press.

672. Peters, J. D. (2000). *Speaking into the Air: A History of the Idea of Communication.* Chicago: University of Chicago Press.

673. Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education.* London: Allen and Unwin.

674. Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

675. Petrie, H. (1992). Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities? *Review of Research in Education,* 18, 299-333.

676. Polkinghorne, D. P. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

677. Pratt, M. L. (1992). Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford. In D. J. Gless, & B. Herrnstein Smith (Eds.), *The Politics of Liberal Education* (p. 13-31). Durham: Duke University.

678. Prince, G. (1982). *Narratology: The Form and Function of Narrative*. Berlin: Mouton.

679. *Princeton General Education Requirements.* (2016). Retrieved from https://odoc.princeton.edu/curriculum/general-education-requirements.

680. Raelin, J. A. (2007). The Return of Practice to Higher Education: Resolution of a Paradox. *Journal of General Education, 56*(1), 57-77.

681. Raskin, N. J., Rogers, C. R., & Witty, M. C. (2011). Client-Centered Therapy. In R. J. Corsini, & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 141-195). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

682. Ratcliff, J. L., Johnson, D. K., La Nasa, S. M., & Gaff, J. G. (2001). *The Status of General Education in the Year 2000: Summary of a National Survey.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

683. Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.

684. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

685. Reich, J., & Head, J. (2010). Creating an Integrative General Education: The Bates Experience. *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 69-78.

686. Rendón, L. I. (2008). *Sentipensante (Sensing/Thinking) Pedagogy: Educating for Wholeness, Social Justice, and Liberation.* Sterling, VA: Stylus Publishing.

687. Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory.* New York: Praeger.

688. Robbins, R. (2014). AAC&U's Integrative Liberal Learning and the CAS Standards: Advising for a 21st Century Liberal Education. *NACADA Journal*, *34*(2), 26-31. Retrieved from http://www.nacadajournal.org/doi/full/10.12930/NACADA-14-017.

689. Robinson, E. (2000). Humanistic Education to Character Education: An Ideological Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *39*(1), 53-67.

690. Roelker, W. G. (1943). Francis Wayland, a Neglected Pioneer of Higher Education. *Proceedings of the American Antiquarian Society*, *53*(1), 27-78.

691. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might become.* Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.

692. Rogers, C. R. (1972). Bringing Together Ideas and Feelings in Learning. *Learning Today*, 5, 32-43.

693. Rogers, C. R. (1989). *Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

694. Rogers, C. R. (1995a). *A Way of Being.* Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

695. Rogers, C. R. (1995b). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

696. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change.* San Francisco, CA: Josey-Bass.

697. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

698. Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope.* London: Penguin Books.

699. Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration.* New York: Modern Language Association of America.

700. Rosenwald, G. C. (1992). Conclusion: Reflections on Narrative Self-Understanding. In G. C. Rosenwald, & R. L. Ochberg (Eds.), *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-understanding* (pp. 265-289). New Haven, CT: Yale University Press.
701. Rota, G. (1997). *Ten Lessons of an MIT Education.* Retrieved from http://www.math.tamu.edu/~cyan/Rota/mitless.html.
702. Roth, M. S. (2012). Creative, Humanistic, and Pragmatic: Liberal Education in America. *Diversity and Democracy, 15*(1), 2-5.
703. Rothblatt, S. (2003). *Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
704. Rowntree, D. A. (1981). *Dictionary of Education.* New York: Harper & Row.
705. Rudolph, F. (1977). Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636. San Francisco: Jossey-Bass.
706. Rule, W. S. (2009). *Seventy Years of Changing Great Books at St. John's College.* (Dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the College of Education). Georgia State University. Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/cgi/ viewcontent.cgi?article =1036&context=eps_diss.
707. Russell, D. R. (1990). Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English, 52*(1), 52-73.
708. Santa, C., Havens, L., & Valdes, B. (2004). *Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
709. Sax, P. (2008). *Re-Authoring Teaching: Creating a Collaboratory*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
710. Scherff, L., & Spector, K. (2011). *Culturally Relevant Pedagogy: Clashes and confrontations.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
711. Schnell, C. A., & Doetkott, C. D. (2003). First Year Seminars Produce Long-Term Impact. *Journal of College Student Retention, 4*(4), 377-391.

712. Schneider, C. G. (1991). Engaging Cultural Legacies: Shaping Core Curricula in the Humanities. *Liberal Education, 77*(3), 2-7.

713. Schneider, C. G. (2001). Diversity Requirements: Part of a Renewed Civic Education. *Diversity Digest*, *5*(2), 2-3. Retrieved from http://www.diversityweb.org/digest/W01/civic.html.

714. Schneider, C. G. (2004). Practicing Liberal Education: Formative Themes in the Reinvention of Liberal Learning. *Liberal Education*, *90*(2), 6-11. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/ fulltext/EJ682571.pdf.

715. Schneider, C. G. (2008). Liberal Education Takes a New Turn. In M. Edwards, & M. Walsh (Eds.), *The 2008 NEA Almanac of Higher Education* (pp. 29-40). Washington, DC: National Educational Association. Retrieved from http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_08_03.pdf.

716. Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

717. Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, *13*(3), 239-265.

718. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Structure and Content of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 3-65). Orlando, FL: Academic.

719. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

720. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

721. Scollon, R. (2006). Multimodality and the Language of Politics. In Y. I. Alexandrov et al.(Eds.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 9, pp. 386-387). Oxford: Elsevier.

722. Sculley, J. (1989). The Relationship between Business and Higher Education: A Perspective on the 21st Century. *Communications of the ACM, 32*(9), 1056-1061.

723. Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication.* Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

724. Selfe, C. (2007). *Multimodal Composition: Resources for Teachers.* Cresskill, NJ: Hampton.

725. Senge, P. M, Lichtenstein, B. B., Kaeufer, K., Bradbury, H., & Carroll, J. S. (2007). Collaborating for Systemic Change. *MIT Sloan Management Review, 48*(2), 44-53.

726. Shannon, R. E. (1975). *Systems Simulation*: *The Art and Science*. New Jersey: Prentice-Hall.

727. Shapiro, S. B. (1986). Survey of Basic Instructional Value in Humanistic Education. *Journal of Humanistic Education and Development, 24*(4), 144-158.

728. Shattuck, R. (1987). *Perplexing Dreams: Is There a Core Tradition in the Humanities?* New York: American Council of Learned Societies.

729. Sheridan, D. A. (1998). Modern and Postmodern Challenges to Liberal Education. In D. Glyer, & D. L. Weeks (Eds.), *The liberal arts in higher education: Challenging assumptions, exploring possibilities* (pp. 25-45). Lanham, MD: University Press of America.

730. Shils, E. (1997).*The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education*. Chicago: University of Chicago Press.

731. Shore, B. (1991). Twice-Born, Once Conceived: Meaning Construction and Cultural Cognition. *American Anthropologist, 93*(1), 9-27.

732. Shostrom, E. L. (1964). An Inventory for the Measurement of Self-Actualization. *Educational and Psychological Measurement, 24*(2), 207-218.

733. Sleeter, C. (1996). *Multicultural Education as Social sActivism.* Albany: State University of New York Press.

734. Sigmon, R. (1996). *Journey to Service Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

735. Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*: *Council for Independent Colleges Report.* Washington, DC: Council of Independent Colleges.

736. Sigmon, R. (1997). Service Learning: Three Principles. *Action, 8*(1), 9-11.

737. Simons, L., & Cleary, B. (2006). The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development. *College Teaching, 54*(4), 307-319.

738. Simpson, E. J. (1966). *The Classification of Educational Objectives, the Psychomotor Domain.* Urbana, Illinois: University of Illinois.

739. Simpson, E. L. (1976). *Humanistic Education: An Interpretation.* Cambridge, MA: Ballinger Publishing Co.

740. Sitaram, K. S., & Cogdell, R. T. (1976). *Foundations of Intercultural Communication.* Columbus, Ohio: C. E. Merrill Co.

741. Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S., & Gabelnick, F. (2004). *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

742. Smith, D. W. (1989). *The Circle of Acquaintance: Perception, Consciousness, and Empathy.* Dordrecht: Kluwer.

743. Smith, I. K. (1978). Teaching with Discussion: A Review. *Educational Technology, 18*(11), 40-43.

744. Smith, R. A. (1970). Art and Aesthetic Statementship in American Education. *Art Education, 23*(6), 12-16.

745. Smith, R. A. & Simpson, A. (1991). *Aesthetics and Arts Education.* Illinois: University of Illinois Press.

746. Smith, R. A., & Smith, C. M. (1971). Justifying Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education, 4*(3), 37-54.

747. Smith, R. A. (1994). *General Knowledge and Arts Education: An Interpretation of E. D. Hirsch's Cultural Literacy*. Illinois: University of Illinois Press.

748. Smyre, R. (2006). *On Searching for New Genes: A 21st Century DNA for Higher Education.* John Hopkins School of Education. Retrieved from http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/articles/new-genes/.

749. Snow, C. P. (1963). *The Two Cultures.* New York: Cambridge University Press.

750. Snow, C. P. (1964). *The Two Cultures and A Second Look.* New York: Cambridge University Press.

751. *Southwestern paideia*. (2016). Retrieved from http://www.southwestern.edu/paideia/.

752. Spitzberg, B. H. (1988). Communication Competence: Measures of Perceived Effectiveness. In C. H. Tardy (Ed.), *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Processes* (pp. 67-105). Norwood, NJ: Ablex.

753. Stancato, F. A. (2000). Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking. *College Student Journal, 34*(3), 377-382.

754. Sternberg, R. J., & O'Hara, L. (1995). Creativity and Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Creativity* (pp. 251-272). New York: Cambridge University Press.

755. Sternberg, R. J. (1985). Human Intelligence: The Model is the Message. *Science*, 230, 1111-1118.

756. Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2012). *The Cambridge Handbook of Human Intelligence.* New York: Cambridge University Press.

757. Stevens, A. H. (2001). The Philosophy of General Education and Its Contradictions: The Influence of Hutchins. *Journal of General Education, 50*(3), 165-191.

758. Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective.* Oxford: Oxford University Press.

759. Stigler, J. W., & Baranes, R. (1988). Culture and Mathematics Learning. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 15, pp. 253-306). Washington, DC: American Research Association.

760. Stokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures.* Reston, VA: National Art Education Association.

761. Strauss, L. (2004). Liberal Education and the University. *Academic Questions, 17*(1), 31-36.

762. Sullivan, D. F. (2015). *The VALUE Breakthrough: Getting the Assessment of Student Learning in College Right*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

763. Summers, D. (Ed.) (2005). *Longman Dictionary of the English Language and culture.* Harlow, Essex: Longman.

764. Tamassia, C., Lennon, M., Yamamoto, K., & Kirsch, I. (1993). *Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learner Surveys.* Washington, DC: Educational Testing Service & National Center for Education Statistics.

765. Tarnas, R. (1993). *The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View*. New York: Ballantine Books.

766. Tarnoff, J. (2010). *STEM to STEAM. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive Debate.* Huffington Post. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steam-recognizing_b_756519.html.

767. Taylor, W. W. (1983). *A Study of Archaeology.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

768. Thomas, N. (2002). In Search of Wisdom: Liberal Education for a Changing World. *Liberal Education, 88*(4), 28-33.

769. Tinto, V. (2003). Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. *Higher Education Monograph Series,* 1, 1-8.

770. Tiryakian, E. (1965). Existential Phenomenology and the Sociological Tradition. *American Sociological Review, 30*(5), 674-688.

771. Tobolowsky, B. F. (2008). *2006 National Survey of First-Year Seminars: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum.* (Monograph). Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience &Students in Transition.

772. Tomkins S. S., & Izard, C. E. (Eds.). (1965). *Affect, Cognition, and Personality.* New York: Springer Publishing Company.

773. Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roeper Review, 26*(4), 188-200.

774. Tomlinson, J. (1991). *Cultural Imperialism*: A *Critical Introduction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

775. Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1967). *Education and the Creative Potential.* Minneapolis: University Of Minnesota Press.

776. Torrance, E. P. (1964). *Guiding Creative Talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

777. Torrance, E. P. (1986). Intense Emotional Experiences – Impetus to Creation. *The Creative Child and Adult Quarterly, 6*(3), 130-137.

778. Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Daedalus: Creativity and Learning, 94*(3), 663-679.

779. Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity.* New York: Free Press.

780. Tredway, L. (1995). Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse. *Educational Leadership, 53*(1), 26-29.

781. Trevisani, D. (2005). *Negoziazione Interculturale: Comunicazione Oltre le Barriere Culturali.* Milan: Franco Angeli Franco Angeli.

782. Trow, M. (1988). American Higher Education – Past, Present and Future. *Educational Researcher, 17*(3), 13-23.

783. Trzebinski, J. (2002). Narracyjne Konstruovanie Rzeczywistosci. Pod J. Trzebinski (Red.), *Narracja Jako Sposob Rosumienia Swiata* (s. 17-43). Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psycologiczne.

784. UNESCO Institute for Education. (1997). *Literacy for Tomorrow*. Gamburg: UNESCO Institute for Education. Retrieved from http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3g.pdf.

785. University of Florida (2016). *What is the Good Life: Course Information.* Retrieved from http://undergrad.aa.ufl.edu/hum-course.aspx.

786. *University of Illinois at Urbana-Champaign 2014–2015 Academic Catalog.* (2014). Retrieved from http://catalog.illinois.edu/pdf /2014-15.pdf.

787. University of Texas at Austin School of Undergraduate Study. (2017). *University Core Curriculum Effective Fall 2017 through Summer 2018*. Retrieved from https://ugs.utexas.edu/sites/default/files/file_downloads/17-18_list_with_flags_8-18-17.pdf.

788. Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Associates. (1989). *The Freshman Year Experience*: *Helping Students Survive and Succeed in College.* San Francisco: Jossey-Bass.

789. U. S. Department of Education. (2009). *Race to the Top Program. Executive Summary of U. S. Department of Education.* Washington, DC. Retrieved from http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf.

790. U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, & National Center for Education Statistics. (2016). *Digest of Education Statistics 2015*. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf.

791. U. S. Department of Education, & National Center for Education Statistics. (2016). *Educational Institutions.* Retrieved from https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=84.

792. U. S. Government (2007). *Constitution of the United States of America*. Retrieved from https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CDOC-110hdoc50/pdf/CDOC-110hdoc50.pdf.

793. Valett, R. E. (1977). *Humanistic Education: Developing the Total Person*. St. Louis: C.V. Mosby.

794. Van der Wende, M. (2011). The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*, *24*(2), 233-253.

795. Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authencity*. London; New York: Longman, 1996.

796. Vernon, P. E. (1965). *The Structure of Human Abilities*. New York: Wiley.

797. Veysey, L. R. (2005). *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press.

798. Virginia Tech. (2015). *Curriculum for Liberal Education Guides.* Retrieved from http://www.cle.prov.vt.edu/guides/.

799. Virginia Tech Office of the Executive Vice President and Provost. (2017). *Curriculum for Liberal Education: A Guide for Students, Advisors & Faculty 2017-2018.* Retrieved from http://www.pathways.prov.vt.edu/8pdf/CLE-Guide-as-of-June5-2017.pdf.

800. Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*(1), 25-34.

801. *Wagner College General Education.* (2016). http://wagner.edu/academics/undergraduate/general-education/.

802. Wagner, J. W. (2005). What Is a Large, Private Research University? *eJOURNAL USA: Society & Values*, *10*(2), 6-7. Retrieved from http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ-college-1105.pdf.

803. Walter, N. (1998). *Humanism. Finding meaning in the Word.* New York: Prometheus Books.

804. Warger, T., & Dobbin, G. (2009). *Learning Environments*: *Where Space*, *Technology*, *and Culture Converge*. EDUCAUSE: Learning Initiative. Retrieved from https://net.educause.edu/ ir/library/pdf/ELI3021.pdf.

805. Watzlawick, P., Beavin, P., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton.

806. Weeks, D., & Glyer, D. P. (1998). *The Liberal Arts in Higher Education: Challenging Assumptions, Exploring Possibilities*. New York: University Press of America.

807. Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching*: *Five Key Changes* to *Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

808. West, G. R. (2012). *Picking Your Nose in Class and Other Ways to Ruin Your Academic Career*. Las Vegas: Sarabby Press.

809. White, B. (1998). Aesthetigrams: Mapping Aesthetic Experiences. *Studies in Art Education, 39*(4), 321-336.

810. White, J. (2004). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. London: Routledge Falmer.

811. White, H. (2010). *STEAM –Not STEM Whitepaper. An Agreement on What Drives the US Economy in the Future*. Retrieved from http://steam-notstem.com/articles/whitepaper/.

812. White, L. A. (1943). Energy and the Evolution of Culture. *American Anthropologist, 45*(3), 335-356. Retrieved from http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/99636/aa.1943.45.3.02a00010.pdf?sequence=1.

813. White, L. A. (1959). The Concept of Culture. *American Anthropologist, 61*(2), 227-251.

814. White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review, 66*(5). 297-333.

815. Whitehead, A. N. (1967). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan Company.

816. Wiemann, J. M. (1977). Explication and Test of a Model of Communicative Competence. *Human Communication Research, 3*(3), 195-213.

817. Williams, B. T. (2004). Heroes, Rebels, and Victims: Student Identities in Literacy Narratives. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*(4), 342-345.

Retrieved from http://mjreiff.com/uploads/2/9/1/7/2917319/bronwynwilliams.pdf.

818. Williams, B. T., & Zenger, A. A. (2007). *Popular Culture and Representations of Literacy*. London: Routledge.
819. Williams, B. T. (2010). Seeking New Worlds: The Study of Writing beyond our Classrooms. *College Composition and Communication, 62*(1), 127-146.
820. Wilson, W. (1970). Should an Antecedent Liberal Education Be Required of Students in Law, Medicine, and Theology? In A. S. Link (Ed.), *The Papers of Woodrow Wilson, 1892-1894* (Vol. 8, pp. 285-292). Princeton: Princeton University Press.
821. Winterer, C. (2002). *The Culture of Classicism: Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life, 1780-1910*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
822. Wissler, C. (1923). *Man and Culture*. New York: Thomas Y. Crowell Company.
823. Woods, R. A. (1911). Does the Present Trend toward Vocational Education Threaten Liberal Culture? *The School Review, 19*(7), 466-488.
824. Worcester, K. W. (2001). *Social Science Research Council, 1923-1998*. Boston: Harvard Business Press.
825. Wrońska, K. (2013). Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English Language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment (Period 1). *Kultura i Wychowanie, 5*(1), 33-38.
826. Wysocki, A. F. (2004). *Writing New Media: Theory and Applications for Expanding the Teaching of Composition.* Logan, UT: Utah State University Press.
827. Yeager, R. L. (2005). Community Service. *eJOURNAL USA: Society & Values, 10*(2), 32-34. Retrieved from http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ-college-1105.pdf.

828. *Yale College Programs of Study Fall and Spring Terms 2016–2017.* (2016). Yale University. Retrieved from http://www.yale.edu/printer/bulletin/pdffiles/ycps.pdf.

829. Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2012). *Best Practice: Bringing Standards to Life in America's Classrooms.* Portsmouth, NH: Heinemann.

830. Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. *Studies in Art Education, 50*(4), 382-399.

831. Zimmerman, E. (2010). Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts. *Art Education, 63*(5), 84-92.

832. Zimmerman, E. A. (2011). Case for Integrating Art into a Variety of Teaching and Learning Environments. *Advocacy White Papers for Art Education,* 4, 1-4. Retrieved from https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/248/58f6183b-006b-4bca-b5e1-e0f78578234f.pdf?1451958341.

833. Znaniecki, F. (2001). *Socjologia Wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawn. Naukowe.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст загального складника бакалаврської підготовки студентів в американських закладах вищої освіти державного сектора

У кожному з 50 американських штатів функціонує, як мінімум, один університет і зазвичай декілька коледжів, які функціонують на кошти того чи іншого штату. Їх головна мета – навчання студентів зі свого штату, а для студентів з інших штатів плата за навчання є вищою. Університети штатів належать до числа основних науково-дослідних закладів США й беруть участь у міжнародних програмах різних країн світу. Вони часто дуже великі за розмірами на противагу компактному розміщенню кампусів приватних університетів і, як правило, поступаються в престижі приватним. Разом з тим такі заклади вищої освіти, як Каліфорнійський університет в Берклі, Мічиганський та Вірджинський університети, традиційно займають високі позиції в рейтингах вищої освіти країни. Університети штатів пропонують широкий спектр навчальних програм професійної підготовки, у тому числі в кожному з них протягом перших двох років навчання студенти бакалаврату вивчають гуманістично орієнтовані дисципліни *Liberal Arts*.

Розглянемо особливості змісту загального складника бакалаврської підготовки державного сектору вищої школи США на прикладі Іллінойського університету (University of Illinois (1)), Університету штату Пенсильванія (Pennsylvania State University (http://www.psu.edu/)), Каліфорнійського політехнічного університету (California Polytechnic State University, Cal Poly Pomona (http://www.cpp.edu/)), Вірджинського політехнічного університету й університету штату Вірджинія (Virginia Polytechnic Institute and State University (http://www.vt.edu/)).

До складу **Іллінойського університету** входять 17 підрозділів – коледжів, інститутів, шкіл:

1) коледж сільського господарства, економічних та екологічних наук;
2) коледж прикладних наук у сфері охорони здоров’я;
3) інститут авіації;
4) коледж бізнесу;
5) педагогічний коледж;
6) інженерний коледж;
7) коледж образотворчого та прикладного мистецтва;
8) юридичний коледж;
9) коледж гуманітарних і природничих наук;
10) коледж журналістики;
11) відділення загальної освіти;
12) коледж ветеринарної медицини;
13) коледж магістерської та докторської підготовки;
14) школа магістерської та докторської підготовки з бібліотечної справи та інформаційних технологій;

15) медичний коледж;
16) школа праці і професійних відносин;
17) школа соціальної роботи.

Основною метою загальної підготовки в Іллінойському університеті є розвиток здібностей студентів до всеохоплюючого критичного сприйняття навколишнього світу, виховання в них загальнолюдських цінностей та громадянської відповідальності. Розвиваючи інтелектуальні здібності та комунікативні вміння студентів, необхідні для їхньої успішної життєдіяльності, загальноосвітній процес на бакалавраті в цьому університеті спрямований на розширення світогляду студентів на основі здобуття знань у сфері історії, естетики, культури, літератури, технологій та філософії; поліпшення навичок критичного та аналітичного мислення й оволодіння вміннями самостійного пошуку, управління та передачі цих знань.

Згідно з вимогами курикулуму загальної підготовки в Іллінойському університеті студенти мають засвоїти 12–13 курсів з **восьми навчальних площин:**

1. «Галузева комунікація» (1 курс) охоплює інтегровану комунікативну підготовку студентів, основна мета якої полягає у розвитку здатності студентів обирати ефективну стратегію комунікації у різних сферах життєдіяльності у міжмовному просторі, що реалізується за допомогою конкретних мовних вчинків щодо вибору оптимальних засобів і способів комунікації: стилю, жанру, композиційної форми тексту. Водночас ця комунікативна підготовка спрямована на розвиток критичного та аналітичного мислення студентів, а також мовленнєвого етикету. Студентам бакалаврату пропонуються такі курси для вивчення: «Комунікація в сільському господарстві», «Комунікація та лідерство», «Принципи комунікації у сфері науки і техніки», «Державна політика і комунікація», «Вступ до художньої прози», «Письмова комунікація та екологія», «Основи написання газетної/журнальної статті» та ін.

2. «Усна і письмова комунікація» (1 курс) включає теорію і практику мовленнєвої комунікації та представлена такими навчальними курсами: «Логічне вираження думок у письмовій та усній формах», «Принципи академічного письма», «Оформлення результатів дослідження у письмовій формі» та ін.

3. «Культура незахідного світу / етнічних народів США» (1 курс) базується на вивченні студентами таких навчальних курсів: «Азійська культура на теренах США», «Расове і культурне різноманіття світу», «Економічні системи Африки», «Афроамериканська культура в США», «Культура американських індіанців в Іллінойсі», «Іудейська культура в США», «Література етнічних народів Америки», «Культурна самобутність етнічних народів США», «Китайська література», «Історія сучасної Японії» та ін.

4. «Культура західної цивілізації / порівняння культур світу» (1 курс) представлена навчальними курсами: «Релігія і суспільство», «Вступ до антропології», «Стародавній світ і розвиток міст», «Музеї світу»,

«Глобальна реклама», «Досягнення Римської імперії», «Міфи, історія, художня література, традиція», «Глобальна свідомість і література», «Культура Ренесансу», «Культура Просвітництва», «Європейська культура», «Американська література«, «Релігія, насилля та Америка», «Екологія і суспільство», «Глобальна етика», «Раса, гендер, влада», «Українська культура», «Міста світу в глобальній перспективі», «Міфологія вікінгів» та ін.

5. «Науково-природнича галузь знань і технології» (1 курс природничого спрямування та 1 курс з фізичних дисциплін). Серед навчальних курсів: «Рослини і суспільство», «Тварини і суспільство», «Мікроби і суспільство», «Біологія людини», «Біологія навколишнього середовища», «Біологія репродукції», «Спадковість і суспільство», «Фізика і суспільство», «Хімія і суспільство», «Біотехнології в сільському господарстві», «Наука про Землю», «Вступ до астрономії», «Зірки та галактики», «Основи здорового харчування в сучасному світі», «Екологічна геологія», «Фізична географія» «Еволюція життя», «Нейрофізіологія» та ін.

6. «Гуманітарні науки і мистецтво» (2 курси). Навчальні курси цієї площини сприяють розумінню того, що означає бути людиною – це труднощі і прагнення, досягнення та невдачі людського існування; шляхи вирішення основних проблем, які стоять перед людьми протягом їхнього життя – індивідуальність, врода, мужність, любов, істина, справедливість, мораль; а також розуміння традицій та форм культурного вираження різних народів: «Історія розвитку цивілізації», «Західна цивілізація», «Незахідна цивілізація», «Іноземна мова», «Література етнічних народів Америки», «Література і гендерна ідентичність», «Вступ до драми», «Жанрове різноманіття творів Шекспіра», «Фундаментальні релігійні тексти», «Релігія в американському суспільстві», «Філософія релігії», «Основи логіки», «Міфологія», «Етика», «Історія музики», «Історія театрального мистецтва», «Історія західного мистецтва», «Історія незахідного мистецтва», «Мистецтво і гендер», «Історія фотографії», «Культурна самобутність етнічних народів США», «Мистецтво танцю» та ін.

7. «Логіка і статистична аргументація» (1–2 курси). Завданнями цієї навчальної площини передбачено розвиток у студентів таких умінь:

– інтерпретувати різноманітні математичні моделі (формули, графіки, таблиці, схеми тощо);

– використовувати арифметичні, алгебраїчні, геометричні та статистичні методи у ході розв’язання задач та оцінки результатів дослідження;

– розпізнавати умовну інформацію та статистичні дані.

Курси означеної площини відповідають вимогам математики в системі загальної підготовки та сприяють розвитку в студентів здатності до математично-логічного пошуку, необхідного для розв’язання тих чи інших проблем. Навчальні курси: «Кількісна грамотність», «Дискретна математика», «Аналітичні судження і математика», «Повсякдення і математика», «Статистичні дані в сфері збереження здоров’я», «Вступ до соціальної

статистики», «Статистичні дані в психології», «Основи наукової методології», «Універсальна фізика», «Логіка символів», «Методи соціологічного дослідження», «Методи аналітичного планування», «Цифрова інформація та технології» та ін.

8. «Соціально-поведінкова площина» (3 курси). Навчальні курси цієї площини надають студентам уявлення про загальні закони та принципи розвитку суспільства. Вони вчяться аналізувати минуле, пов'язуючи його із соціокультурним контекстом сьогодення та аналізуючи, як ті чи інші дії окремої людини або певної спільноти впливають на майбутнє. Це сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення студентів, формуванню в них почуття відповідальності за подальший розвиток людства. Навчальні курси цієї площини: «Основи антропології», «Культурна антропологія», «Еволюція людського суспільства», «Основи економіки», «Історія західної цивілізації», «Історія Африки», «Історія Азії та Тихоокеанського регіону», «Історія Латинської Америки», «Історія США», «Історія Китаю», «Всесвітня історія», «Історія Близького Сходу», «Вступ до соціальної географії», «Географія західного світу», «Географія країн, що розвиваються», «Міжнародні відносини», «Порівняльна політика», «Федеральний уряд США», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Зрілість і старіння», «Соціальні проблеми», «Шлюб та сім'я», «Національні та етнічні відносини», «Етика і соціальна політика», «Соціологія статі і гендера» та ін.

Вірджинський політехнічний університет, відомий також як Вірджинія Тек, містить школу магістерської і докторської підготовки та вісім коледжів – сільськогосподарський, інженерний, архітектурний, гуманітарний (включає військову аерокосмічну школу), екологічний, науково-природничий, коледж ветеринарної медицини та коледж бізнесу.

Освітяни цього закладу вищої освіти переконані, що саме глобальна взаємозалежність вирізняє життя людей на початку XXI століття. Проблеми та перспективи, з якими стикається людство, фактично не можуть бути адресовані якійсь одній культурі чи групі людей. Тому обізнаність з різних питань соціокультурного контексту на підвалинах вивчення студентами загальноосвітніх дисциплін гуманістичного спрямування є невід'ємною частиною їхньої успішної життєдіяльності. З огляду на це Вірджинія Тек бере на себе безпосередню відповідальність за навчання студентів творчого і конструктивного реагування на соціальні, міжнародні, міжкультурні та екологічні проблеми сучасності.

Курикулумом загальної підготовки студентів у Вірджинія Теку передбачене вивчення 14-ти навчальних курсів за вибором студентів із **семи навчальних площин** (по 2 курси з кожної площини):

1) «Письмо та дискурс»;
2) «Уявлення, культурні традиції та цінності»;
3) «Суспільство і людська поведінка»;
4) «Наукове пояснення та відкриття»;
5) «Кількісна та символічна аргументація»;
6) «Креативність та естетичний досвід»;

7) «Актуальні проблеми у глобальному контексті».

Розглянемо детальніше кожний із зазначених площин навчання студентів протягом перших двох років у Вірджинія Теку.

1. Перша зі згаданих вище навчальних площин **«Письмо та дискурс»** передбачає дисциплінарно інтегративну комунікативну підготовку студентів, яка є невід'ємною частиною інших шести площин. Залежно від форм комунікації ця підготовка включає: 1) усну дисциплінарно-академічну комунікацію; 2) письмову дисциплінарно-академічну комунікацію; 3) дисциплінарно-академічну комунікацію за допомогою технологій. Інтегрована дисциплінарно-академічна комунікативна підготовка студентів ґрунтується на співпраці між викладачами англійської мови та інших навчальних курсів з метою удосконалення у студентів навичок спілкування й ефективнішого засвоєння ними знань у тій чи іншій сфері знань.

До навчальних досягнень студентів у процесі інтегративної комунікативної підготовки відносять:

– здатність до ефективного використання методів словесного дискурсу, які є центральними для університетського рівня академічної діяльності (аргументація, інтерпретація, аналіз та оцінка);

– здатність до аналітичного планування етапів комунікації та критичної оцінки текстів, ідей тощо в усній і письмовій формах.

2.Основними **цілями** курсів навчальної площини **«Уявлення, культурні традиції та цінності»** є:

– дослідження культурних традицій, що сформували західне суспільство;

– вивчення класичних та сучасних творів, їхній вплив на розвиток західної культури;

– розгляд тенденцій західної культури, які неоднозначно трактувалися впродовж того чи іншого історичного періоду розвитку західного суспільства (гендер, етнічні меншини, расові відмінності тощо);

– критичний аналіз ролі мистецтва та технологій з точки зору їхнього соціокультурного впливу на розвиток західного суспільства;

– ознайомлення з історичним контекстом суспільного розвитку та гуманістичними методами його дослідження й інтерпретації;

– аналіз впливу філософських, етичних та релігійних систем на людське життя;

– розвиток у студентів здатності до толерантного сприйняття інших культур.

Центром уваги курсів цієї площини виступає сфера сутності людського буття та загальнолюдські цінності на підвалинах вивчення таких дисциплін, як філософія, література, крос-культурна комунікація, історія, релігієзнавство, мистецтво, що звільняє студентів від поверхневих, миттєвих захоплень та позбавляє обмеженого, вузького кругозору (наприклад, «Історія архітектури», «Історія та культура будівництва», «Антична грецька та римська міфологія», «Огляд британської літератури», «Природа та цінності американського суспільства» та ін.). До цієї навчальної площини входять також курси з

іноземних мов, які, своєю чергою, ґрунтуються на вивченні соціокультурного середовища тієї чи іншої мовної спільноти.

3. Завданнями навчальних курсів площини **«Суспільство і людська поведінка»** передбачено:

– опанування методами соціологічного дослідження;

– вивчення процесів, які впливають на організацію суспільства та відносини між індивідуумом і суспільством;

– розгляд особливостей побудови та функціонування соціальних інститутів влади, сім'ї, економіки, освіти, науки, релігії тощо та вплив ідеології на суспільний розвиток, а також поведінку окремої людини;

– аналіз альтернативних теорій щодо еволюції людського суспільства;

– дослідження різних підходів до соціальної класифікації суспільства з огляду на расову, класову, гендерну тощо приналежність людей.

Загалом навчальні курси цієї академічної площини ґрунтуються на вивченні закономірностей поведінки людини в усіх сферах її життєдіяльності («Вступ до світової політики», «Нації та національності», «Історія європейської дипломатії», «Соціокультурний вплив туризму», «Урбанізація та суспільний розвиток», «Сімейні стосунки», «Психологія особистості», «Соціальні проблеми», «Колективна взаємодія» та ін.

4. Навчальними досягненнями студентів у процесі вивчення курсів площини **«Наукове пояснення та відкриття»** є:

– здатність до конструктивного використання методів наукового пізнання світу;

– здатність до оцінки ймовірності правильного і неправильного використання наукової інформації;

– усвідомлення важливості гіпотез у науці як чинників її саморегулятивного процесу шляхом випробування цих гіпотез на практиці;

– здатність до узагальнення й систематизації наукової інформації з використанням числових, графічних та символічних методів для класифікації, аналізу й інтерпретації явищ і процесів;

– здатність до виявлення взаємозалежності між соціальною принадністю та етичним аспектом функціонування тих чи інших розробок у сфері науки і техніки.

Для всіх студентів Вірджинія Теку у процесі загальної підготовки передбачено навчання природничих дисциплін шляхом емпіричного експериментування в лабораторних умовах через спостереження, наукове пояснення та відкриття. Серед навчальних курсів цієї академічної площини такі: «Загальна біологія», «Вступ до хімії», «Основи астрономії», «Основи фізики», «Основи екології», «Фізична геологія» та ін.

5. Завданнями навчальних курсів площини **«Кількісна та символічна аргументація»** є:

– формування у студентів знань і навичок кількісної аргументації у вирішенні проблем у різних сферах життя;

– опанування фундаментальними принципами аргументації на основі математики та логіки;

– дослідження сфер застосування кількісної та символічної аргументації.

Сьогодні математика слугує основною мовою природничих і соціальних наук. Окрім того, вона також є корисним інструментом дослідження і в гуманітарних науках. Більше того, історія кількісної та символічної аргументації як інтелектуальної дисципліни пов'язана з філософією, мистецтвом та іншими аспектами людської культури. Технології застосування кількісної аргументації і споріднених форм символічного аналізу має величезне значення не лише для прогнозування сталого розвитку суспільства, а й різних сфер життєдіяльності студентів.

Зазначене вище обґрунтовує важливість цих двох форм аргументації, які одночасно функціонують як основні методи мислення та інтелектуальні вміння («Математика з позицій гуманітарних наук», «Статистика з позицій гуманітарних наук», «Комп'ютерні науки з позицій гуманітарних наук», «Матриці та моделювання», «Мова і логіка», «Статистичні методи дослідження», «Біологічна статистика» та ін.).

6. Цілі вивчення навчальних курсів площини **«Креативність та естетичний досвід»** включають:

– активну участь студентів у культурних заходах та художньо-естетичній діяльності в аудиторний та позааудиторний час;

– дослідження сутності креативного процесу в різних сферах життєдіяльності людини;

– вивчення впливу мистецтва на розвиток суспільства, включаючи внески різних груп населення, таких як жінки та етнічні меншини;

– критичний аналіз класичних творів образотворчого та прикладного мистецтва.

Ознайомлення студентів з різними видами мистецтва в освітньому процесі вищого закладу вищої освіти відбувається на межі між інтелектуальними ідеями, уявою та естетичними почуттями. Крім того, мистецтво завжди було тісно пов'язаним з матеріальною культурою суспільства – його методами виробництва та проектуванням різних видів діяльності, а також з його традиціями та цінностями. З огляду на це студенти Вірджинія Теку вивчають мистецтво як «високу культуру», як засіб історичної хронології подій, а також як активний процес творчого задуму та його втілення у різноманітні фізичні форми.

Загалом мистецтво відіграє важливу роль у набутті студентами естетичного досвіду та водночас розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Більшість мистецьких заходів, організованих в університеті, мають загальномасовий характер – концерти, виставки, вистави, публікації, публічні інсталяції тощо, де роботи митців, дизайнерів та їх співавторів споглядають не лише студенти, а й широкий загал. Кероване знайомство з мистецтвом створює фундамент для подальшої креативної діяльності студентів у всіх сферах їхнього життя та сприяє адекватному сприйняттю різних форм мистецтва за межами освітнього закладу («Мистецтво та суспільство», «Основи дизайну», «Історія архітектури», «Історія західного мистецтва»,

«Бароко та рококо в мистецтві й архітектурі», «Флористика», «Основи акторського мистецтва», «Сутність креативного процесу», «Театрознавство», «Музика і сучасний світ», «Основи креативного письма», «Поезія», «Художня література» та ін.).

7. Завданнями навчальних курсів площини **«Актуальні проблеми світу в глобальному контексті»** є:

– вивчення питань історичного, економічного, політичного, культурного характеру, вплив яких поширюється на весь світ та США в тому числі;

– розвиток здатності студентів усвідомлювати й адекватно оцінювати проблеми сьогодення (расизм, етичні упередження, демографічні проблеми, економічна конкуренція, релігійні конфлікти тощо), використовуючи інформацію з різних джерел;

– формування у студентів соціальної відповідальності, морально-етичних принципів щодо розгляду та вирішення проблем у таких сферах, як технологічний розвиток, політичні стратегії тієї чи іншої країни, навколишнє середовище, соціальні та економічні моделі розвитку в сучасному світі («Релігія та наука», «Розвиток світової торгівлі та сільського господарства», «Законодавча база в сфері екології», «Енергетичні ресурси планети», «Міжнародна економіка», «Глобалізація в сучасному світі», «Екологічні проблеми, населення та суспільний розвиток», «Введення в світову політику» та ін.).

Усі навчальні курси цієї академічної площини стосуються ключових проблем, які мають вирішальне значення для глобалізованого суспільства сьогодення – роль технологій як основної сили у формуванні культурних і економічних умов життя людини, порівняльні та міждисциплінарні дослідження різних культур, наслідки культурних, расових та гендерних розбіжностей у різних сферах життєдіяльності людини. Незалежно від того, яким є тематичний фокус того чи іншого навчального курсу, він ґрунтується на інтеграції знань з різних дисциплін – історії, етики, культури тощо.

Університет штату Пенсильванія. Загальна підготовка студентів у Пенсильванському університеті, який входить до так званої «Ліги державного плюща» (по аналогії з «Лігою плюща», що об’єднує найкращі приватні університети), сприяє формуванню в них гуманітарної культури, що в подальшому забезпечує успішне підґрунтя для оволодіння тією чи іншою спеціальністю.

Курикулумом Університету штату Пенсильванії передбачено такі цілі для загального компонента бакалаврської підготовки:

навчити студентів:

– здобувати знання шляхом критичного збору інформації з різноманітних джерел та використовувати їх у самостійній практичній діяльності;

– критично аналізувати й оцінювати здобуті знання й набутий досвід;

– відповідально ставитися до прийняття рішень;

– піклуватися про власне здоров’я;

– ефективно спілкуватися в письмовій та усній формах;
– ділитись знаннями з іншими в процесі активної співпраці;

надати їм уявлення про:

– глобальну взаємозалежність людей та культурне різноманіття у світі;
– роль креативності й естетичного досвіду в їхньому житті.

Інтегрований курикулум із загальної підготовки студентів у цьому університеті охоплює **п'ять навчальних площин**:

1. «Площина розвитку комунікативних навичок (28 курсів з усної та письмової комунікації, серед яких «Контекстуальна інтеграція комунікативних стратегій у технічній сфері», «Ораторське мистецтво», «Риторика в суспільному житті», «Письмова комунікація і гуманітарні науки», «Письмова комунікація в науково-технічній сфері», «Етика ведення дебатів та дискусії» та ін.) **та основ кількісної аргументації»** (56 курсів – «Основи програмування», «Програмування для інженерів», «Статистичний аналіз у суспільних науках», «Концептуальні стратегії вирішення проблем», «Обчислювальні технології», «Основи біостатистики» та ін.);

2. «Площина гуманітарного знання та загальнолюдських цінностей» охоплює:

1) здоровий спосіб життя та фізична активність (84 курси з теорії та практики щодо біологічних, соціальних і поведінкових аспектів здорового способу життя: «Звички харчування і здоров'я», «Вплив цінностей на спосіб життя і здоров'я», «Ліки, спосіб життя, здоров'я», «Безпека особистої та професійної життєдіяльності», «Катання на ковзанах (початковий рівень / просунутий рівень)», «Гра в гольф» та ін.);

2) науково-природничі науки (курси в цій галузі надають студентам уявлення про структуру навколишнього світу та його різноманіття);

3) мистецтво (курси спрямовані на те, щоб навчити студентів розпізнавати комплексну роль мистецтва як засобу вираження соціокультурних цінностей суспільства разом із засвоєнням термінології, пов'язаної з різними видами мистецтва);

4) власне гуманітарна галузь – література, історія і культура, іноземна мова, філософія (курси зорієнтовані на розвиток у студентів здатності до критичної оцінки сенсу життя у соціокультурному контексті на підвалинах гуманістичних цінностей);

5) галузь соціальної поведінки людей (основною метою цих курсів є надання студентам теоретичного обґрунтування взаємозв'язку факторів, що визначають організацію соціальних інститутів, динаміку індивідуальної та групової поведінки людей тощо, а також процеси і функції людського спілкування);

3. «Площина розвитку крос-культурної грамотності та глобальної компетентності» включає навчальні курси з вивчення культури США та різних культур народів світу («Афроамериканські жінки», «Афроіспанська цивілізація», «Крос-культурна перспектива співіснування народів світу», «Життя і філософія Мартіна Лютера Кінга», «Історія хіп-хопа», «Сучасні Кариби», «Ацтеки, майя, інки», «Соціокультурне життя і здоров'я», «Раса,

ґендер, наука», «Африка: геологічні та кліматичні зміни», «Культура і політика», «Американське мистецтво», «Американська архітектура», «Мухамед і Коран», «Арабська мова і культура», «Архітектура, мистецтво і культура Японії», «Мистецтво Візантії» та ін.);

4. «Міждисциплінарне академічне письмо» передбачає інтеграцію письмової комунікації в інші навчальні площини, що вербалізує когнітивний досвід студентів та розвиває розуміння специфіки трансдисциплінарних шляхів пізнання, критичного мислення та навичок ефективного спілкування, зокрема в письмовій формі («Аерокосмічні технології», «Інженерія в архітектурі», «Академічно письмо в сільськогосподарській сфері», «Основи археологічного аналізу», «Гендерна антропологія», «Міжнародний бізнес і суспільство», «Стратегічне бізнес-планування», «Біологія: розвиток і функціонування організмів», «Водні ресурси», «Класична драма», «Етика спілкування», «Китайська література і культура» та ін.);

5. «Курси-семінари першого року», які проходять у формі семінарських занять та орієнтовані на активне залучення студентів до освітнього процесу в Пенсильванському університеті та успішної життєдіяльності в цілому (загальна кількість – 138 курсів; тематика цих навчальних курсів-семінарів для студентів першого року навчання охоплює різноманітні сфери соціокультурного життя людини: «Основи мистецької освіти», «Етичні проблеми сільського господарства», «Устої та цінності американської культури», «Основи афроамериканської культури», «Сучасні проблеми у галузі біотехнологій», «Ідеї як візуальні образи», «Основи бізнесу», «Шляхи особистісного зростання», «Здоровий спосіб життя», «Біоінженерія», «Успішне студентське життя», «Громадська суспільно значуща діяльність», «Ораторське мистецтво», «Традиції американської літератури», «Роль мас-медіа в суспільстві», «Мистецтво кінематографії», «Кримінальна відповідальність» та ін.

Каліфорнійський політехнічний університет, відомий як «Помона», розташовується в окрузі Лос-Анджелеса Помона, штат Каліфорнія. Цей заклад вищої освіти є одним з 23 кампусів університетської системи Університету штату Каліфорнії. До складу Помони входять академічний відділ післядипломної освіти та вісім коледжів:

1) коледж сільського господарства;
2) коледж бізнес-адміністрування;
3) коледж освіти й інтеграційних досліджень у галузі освіти;
4) коледж готельного бізнесу імені Коллінза;
5) інженерний коледж;
6) коледж дандшафтного дизайну;
7) коледж гуманітарних, соціальних наук і виконавчих мистецтв;
8) коледж природничих наук.

Курикулум загальної підготовки студентів у цьому університеті містить п’ять навчальних площин:

1. «Комунікація і критичне мислення». Студенти мають обрати один курс для вивчення у кожному з трьох напрямів: *1) усна комунікація*

(«Публічний виступ», «Логіка викладу думок та аргументація»); *2) письмова комунікація* («Англійська для першокурсників: есе і мультикультурне багатомовне середовище 1», «Англійська для першокурсників: есе і мультикультурне багатомовне середовище 2»); *3) критичне мислення*.

2. «Математика і природничі науки». Студентам пропонується обрати щонайменше по одному курсу з кожної підгрупи курсів цієї площини: *1) фізичні науки* («Загальна хімія». «Фізична географія», «Принципи геологічних досліджень», «Земля, життя, час», «Основи фізики» та ін.); *2) біологічні науки* («Основи біології», «Живі організми» та ін.); *3) лабораторний практикум*; *4) математика / кількісне міркування* («Логіка і комп'ютерні технології», «Аналітична геометрія та обчислення», «Тригонометрія», «Обчислення для бізнесу» та ін.); *5) синтез науки і технологій* («Проектний дизайн», «Навколишнє середовище, технології та культура», «Біологія мозку», «Біологія старіння», «Гендер, ідентичність і технології», «Кліматологія», «Історія технологій в музиці», «Інженерна геологія», «» та ін.).

3. «Гуманітарні науки». Студенти обирають по одному курсу у кожному з чотирьох напрямів цієї навчальної сфери: *1) візуальні та виконавчі мистецтва* («Світова хореографія і культура», «Історія західного мистецтва», «Історія мистецтва Азії», «Світ музики», «Основи акторського мистецтва» та ін.); *2) філософія і цивілізація* («Культури світу й Інтернет», «Етичні проблеми сучасного життя», «Бізнес і професійна етика», «Релігії світу», «Філософія крізь призму літератури для дітей» та ін.); *3) література та іноземна мова* («Вступ до лінгвістичної антропології», «Поезія сучасності», «Сучасний театр», «Світова література», «Німецька мова», «Французька мова», «Іспанська мова» та ін.); *4) синтез гуманітарних знань* («Мова і культура», «Гендерна антропологія», «Наукова революція», «Біоетика», «Американська ідеологія» та ін.).

4. «Соціальні науки». Студенти мають обрати для обов'язкового вивчення два курси з першої групи та по одному курсу з 2-4 груп цієї площини: *1) історія США, Конституція США, американські ідеали* («Історія США». «Американський уряд»); *2) історія, економіка, політологія* («Сільське господарство та сучасний світ», «Принципи економіки», «Світові ресурси харчування», «Міжнародні зв'язки» та ін.); *3) соціологія, антропологія, етнічні та ґендерні дослідження* («Вступ до антропології культури», «Вступ до етики», «Сорт і культура», «Жінки і чоловіки в суспільстві» та ін.); *4) синтез соціологічних знань* («Міжкультурна комунікація», «Соціальні проблеми сучасності», «Міста і глобальна економіка», «Соціальна нерівність і спорт» та ін.).

5. «Життєзабезпечення та саморозвиток» («Природа людини: біокультурний погляд», «Розум, мозок і поведінка», «Загальна психологія», «Успіх у життєдіяльності», «Навчання служінню громаді» та ін.).

Основними результатами навчання й особистісного розвитку в окреслених вище навчальних площинах загальної підготовки в Каліфорнійському політехнічному університеті є розвиток у студентів:

- комунікативних навичок та критичного мислення;
- особистісної самосвідомості та глобального менталітету;
- естетичного досвіду;
- загальнолюдських цінностей;
- інформаційної грамотності;
- здатності до активного навчання протягом життя.

Джерела:

Cal Poly Pomona General Education Course Listings. (2016). Retrieved from Retrieved from https://www.cpp.edu/~academic-programs/Documents/GE%20Listing%20Summer%2020161.pdf.

Illinois Board of Higher Education. (1998). *Illinois Transferable General Education Core Curriculum.* Retrieved from https://www.itransfer.org/IAI/FACT/Forms/IAILibrary/GEPanelDocument_1998-May-01.pdf.

Penn State Baccalaureate Degree General Education Program. (2015). Retrieved from http://bulletins.psu.edu/undergrad/ generaleducation/generalEd2.

Penn State Faculty Senate & Provost. (2015).*General Education Planning* and *Oversight Task. Revision to Goal Statement and Learning Objectives for General Education Force.* Retrieved from http://sites.psu.edu/generaleducation/wp-content/uploads/sites/48045/2014/09/GETF-Curriculum-Legislation-report.pdf.

University of Illinois at Urbana-Champaign 2014-2015 Academic Catalog. (2014). Retrieved from http://catalog.illinois.edu/pdf /2014-15.pdf.

Virginia Tech. (2015). *Curriculum for Liberal Education Guides.* Retrieved from http://www.cle.prov.vt.edu/guides/.

Додаток Б

Зміст загального складника вищої освіти в приватних університетах та коледжах США

Сьогодні велика кількість джерел фінансування (благодійні фонди, гранти різних наукових та професійних організацій, пожертви випускників тощо) забезпечує приватний сектор вищої школи США широкими можливостями для збереження лідерства і створення спеціалізованих інституцій та спеціальних програм з метою проведення досліджень у перспективних галузях науки. Фінансова незалежність американських приватних університетів та коледжів також стимулює співпрацю як усередині інституцій вищої освіти, так і за її межами, в усіх куточках світу. З огляду на це їм легше відкривати за межами країни науково-дослідні центри й організації, що надає змогу залучати найкращих спеціалістів з інших країн.

Найвідомішими приватними закладами вищої освіти в США є Прінстонський, Гарвардський, Єльський, Стенфордський університети, Массачусетський технологічний інститут, Коледж Вільямса, Коледж Амхерста та ін.

Розглянемо особливості змісту загальної підготовки студентів приватних закладів вищої освіти США – Гарвардського (Harvard University (http://www.harvard.edu/)), Єльського (Yale University (https://www.yale.edu/)), Прінстонського (Princeton University (www.princeton.edu/)), Американського університетів (American University (http://american.edu/)) та Коледжу Барнарда (Barnard College (https://barnard.edu/)).

Гарвардський університет. Структура сучасного Гарвардського університету, що входить до групи елітних американських університетів «Ліги плюща», включає 15 академічних підрозділів, які за традицією йменують «школами». Серед них: Гарвардський коледж (історично заснований як гуманітарний коледж для чоловіків), що забезпечує бакалаврську підготовку; спеціалізований інститут Редкліффа (в минулому – коледж для жінок); школа магістерської та докторської підготовки; школа бізнесу; школа інженерних і прикладних наук; школа юридичних наук; богословська школа; школа дизайну; школа медицини; школа стоматології; школа державного управління імені Дж. Кеннеді та ін. Філіями університету є археолого-етнографічний музей Підобі та Гарвардський природничий музей.

У 2008 р. в процесі розгляду особливостей освітнього процесу Рада Гарвардського університету одностайно проголосувало за заміну існуючих вимог до навчального плану, що діяли протягом останніх 30 років, на новий удосконалений курикулум загальної підготовки студентів бакалаврату на засадах трансдисциплінарності. Найголовнішою характеристикою оновленого курикулуму є спрямованість на формування гуманітарної культури студентів на засадах гуманістичних і демократичних цінностей. Оновлений курикулум ставить за мету:

– підготувати студентів до активної громадської життєдіяльності;

– навчити студентів діяти як безпосередні учасники-творці суспільних традицій і цінностей;

– розвивати в студентів уміння і навички критичного та конструктивного реагування на особисті та соціокультурні зміни;

– удосконалювати моделі морально-етичної поведінки студентів стосовно того, що вони говорять та роблять, в усіх сферах їхньої життєдіяльності.

Для реалізації запропонованого колективом освітян Гарвардського університету розроблено програму «Створюючи майбутнє» (Mapping the Future), якою визначено перспективні бінарні напрями ефективного впровадження загальної підготовки студентів бакалаврату, що охоплюють поєднання:

1) спеціалізованих знань і базових знань з гуманітарних дисциплін;
2) оцінки і критики;
3) Переосмислення набутих раніше знань і здобуття нових знань;
4) здобуття знань заради інтелектуального розвитку і задля успішної життєдіяльності;
5) ознайомлення з історико-культурними надбаннями людства – високою культурою і масовою культурою;
6) певні знання з різних дисциплін і трансдисциплінарний досвід вирішення різноманітних проблем;
7) сприйняття й адекватна інтерпретація інформації з різних джерел.

Згідно з курикулум загальноосвітньої підготовки впродовж дворічного терміну навчання на бакалавраті студенти Гарварду мають опанувати вісім курсів з таких **площин навчання** (по одному з кожної площини):

1. «Естетичне пізнання світу». Ця навчальна площина зосереджена на розвитку естетичного сприйняття та вміння інтерпретувати форми культурного вираження шляхом вивчення літературних та релігійних текстів, творів та основ образотворчого мистецтва, скульптури, архітектури, музики, кіномистецтва, хореографії, декоративного мистецтва тощо. Студенти вчаться критично взаємодіяти з навколишнім світом та зі світом мистецтва шляхом аналізу різноманітних форм їхнього вираження. Ця сфера пропонує студентам для вибору 35 курсів: «Поезія без кордонів», «Американська поезія», «Культура як детермінанта суспільного розвитку», «Витоки модернізму», «Основи риторики», «Шедеври середньовічної літератури», «Поезія і поетика слова», «Політкоректність у сучасному світі – расові та гендерні проблеми», «Сучасна єврейська література», «Мюзикли в розвитку культури США», «Вплив літератури на культурно-трансформаційні перетворення сучасного» та ін.

2. «Культура та релігія». Мета навчальних курсів цієї площини полягає у формуванні в студентів здатності до конструктивного вираження думок та оцінки щодо соціокультурного розвитку суспільства. Студенти вивчають, як різні культури й релігії впливають на ідентифікацію особистості та розвиток того чи іншого суспільства («Великі мислителі та історія Заходу», «Біблія та історія людства», «Іслам і мусульманство в сучасному

світі», «Аргументація та віра в західному світі», «Герої Стародавньої Греції», «Буддизм крізь віки», «Культура і мистецтво індусів», «Філософія релігії: святі, єретики, атеїсти», «Літературна подорож по віддаленим місцям і літературний квест», «Популярна культура і сучасний Китай», «Буддизм і культура Японії», «Історія англійської мови», «Дарвінізм», «Післявоєнна Європа: література, кіно, політика» та ін.).

3. «Емпірична та математична аргументація». Під час вивчення навчальних курсів у цій площині студенти зосереджуються на таких засобах обґрунтування шляхів вирішення проблем, як статистика, теорія ймовірності, математика, логіка та теорія прийняття рішень. Студентам на вибір пропонується такі навчальні курси: «Взаємозв'язок мови, логіки і спілкування», «Аналіз політичних подій», «Можливості та пріоритети в житті людини», «Технології здорового способу життя», «Дедуктивна логіка», «Концептуальні технології розвитку сучасного суспільства» та ін.

4. «Морально-етична аргументація». Курси цього спрямування мають на меті навчити студентів глобально мислити у сфері морально-етичних і політичних проблем сьогодення та існуючих традицій, обмірковувати й обстоювати власні морально-етичні переконання. Студенти опановують систему цінностей сучасного суспільства, вивчають та аналізують різні концепції і теорії щодо морально-етичних уявлень у суспільстві в ході вивчення таких курсів: «Права людини: філософський аспект», «Політична справедливість і політичний суд», «Людина, свобода, буття», «Етика, релігія, насилля у компаративному аналізі», «Класична етика Китаю і політична теорія», «Моральні пошуки в романах Толстого і Достоєвського», «Справедливий світ», «Філософи і тирани в історії людства», «Сенс життя», «Гроші, ринки, мораль», «Рівність і свобода» та ін.

5. «Наука про живі системи». Навчальні курси цієї площини охоплюють теорію й практику природничих наук. Студенти вивчають питання, що стосуються життя в цілому – його походження, способи пристосування до змін у навколишньому середовищі та вплив на нього людини. Вони також вчяться оперувати загальнонауковими поняттями для аналізу явищ і процесів навколишнього світу та оцінки альтернативних методів його емпіричного дослідження («Молекулярне життя», «Вчення Дарвіна», «Психологія розвитку», «Еволюція людини та її здоров'я», «Харчування і здоров'я», «Вплив людини на екологію моря», «Хвороби в науковому та соціокультурному контекстах», «Розвиток людини та регенеративна біологія», «Життя: від кварків до свідомості», «Нейробіологія поведінки», «Соціальна психологія» та ін.). За будь-якої нагоди заняття проводяться у лабораторії, на ділянках та інших придатних для практично-дослідницької діяльності місцях.

6. «Наука про фізичний всесвіт». Ця навчальна площина ознайомлює студентів з відкриттями, винаходами та концепціями фізичних наук, що є причинами або наслідками певних явищ матеріального світу – від дослідження космосу, розповсюдження ядерної зброї, зміни клімату в епоху цифрових комунікацій («Стихійні явища», «Природа музики і звуку», «Як

побудувати придатну для життя планету», «Революційні думки Ейнштейна», «Енергетичний всесвіт», «Енергія: перспективи на майбутнє», «Квантова фізика» та ін.).

7. «Світові спільноти». Курси цієї площини навчання надають студентам уявлення про цінності, звичаї та традиції народів світу, допомагають їм зрозуміти, як співіснують різні культури, моделі поведінки та способи організації суспільства. Студенти вивчають питання, що стосуються особливостей функціонування країн світу, аналізуючи потік та обмін валюти, товарами, людськими ресурсами, інформацією або ідеями між різними спільнотами («Китай», «Британська імперія», «Куба: 1956–1971 рр.», «Європа після ІІ Світової війни», «Біосоціальні перспективи розвитку сучасного світу», «Сучасна Африка», «Сучасна Індія та Південна Азія», «Токіо», «Світові війни в глобальному контексті» та ін.).

8. «США та світ». Ця навчальна площина сфокусована на соціальному, політичному, правовому, культурному й економічному аспектах життєдіяльності американського соціуму та моделях поведінки американців у сучасному світі та в історичній ретроспективі. Всі курси означеної сфери сприяють формуванню активної громадянської позиції студентів на основі критичної оцінки історичних змін розвитку американської нації у порівнянні з іншими країнами світу («Політика сфери охорони здоров'я в США», «Роздуми про Конституцію США», «Теорія і практика уряду Республіканців», «Бостон: перевідкриття», «Роль Гарвардського університету в світовій історії», «Релігія в мультикультурній Америці», «Історія американської демократії» та ін.).

Єльський університет. Місія Єльського університету, одного з найстаріших і найпрестижніших американських вищих навчальних закладів, що входить до «Ліги плюща», полягає у пошуку по всьому світу виключно перспективних молодих людей з різних верств населення для надання їм освітніх послуг шляхом передачі соціокультурного досвіду, накопиченого людством у процесі еволюції цивілізації, що сприятиме повній реалізації їхнього інтелектуального, морального, громадянського і творчого потенціалів.

Філософія навчання і виховання у закладі залишається незмінною з 1828 р. – змоменту оприлюднення відомої «Єльської доповіді», в якій проголошено важливість загальної гуманітарної підготовки студентів, орієнтованої на розвиток широко поінформованого, дисциплінованого інтелекту кожного студента та його здатності до самостійного критичного і креативного мислення без визначення заздалегідь, як цей інтелект використовуватиметься, що в цілому слугує фундаментом для опанування будь-якою професією.

Єльський університет складається з: 1) Єльського коледжу, який забезпечує загальну підготовку всіх студентів Єля; 2) школи магістерської та докторської підготовки з гуманітарних та природничих наук; 3) професійних шкіл (факультетів) різного спрямування – архітектура, мистецтво, богослов'я, драматичне мистецтво, музика, інженерія та прикладні науки, дослідження лісу й екологічних проблем, менеджмент, юриспруденція, медицина,

підготовка молодшого медичного персоналу, громадська сфера охорони здоров'я.

Загальна підготовка студентів у Єльському коледжі охоплює **шість навчальних площин** – три площини теоретичного спрямування у галузі гуманітарно-культурологічних, природничих і суспільно-соціальних наук та три площини навчальних курсів, спрямованих на розвиток практичних навичок письмової комунікації, кількісного міркування та спілкування іноземною мовою.

Згідно з вимогами цього закладу вищої освіти для присвоєння ступеня бакалавра студенти мають опанувати 36 навчальних курсів, з яких 22 – загальноосвітні курси з таких площин:

1) «Площина гуманітарних і культурологічних навчальних курсів» забезпечує дослідження широкого спектру досягнень людської думки, слова, а також надає студентам уявлення про історичний досвід людства та різні форми художньо-естетичного вираження.

2) «Площина навчальних курсів природничого спрямування» передбачає вивчення й експериментальний аналіз об'єктів та явищ навколишнього світу.

3) «Площина суспільно-соціальних навчальних курсів» ґрунтується на вивченні студентами широкого діапазону соціокультурних явищ людської цивілізації – від функціонування урядів країн світу до психологічних моделей поведінки людей різних культур.

4) «Іноземна мова», під час вивчення якої передбачене формування в студентів міжкультурної компетентності. Всі студенти зобов'язані вивчати, принаймні, одну іноземну мову, незалежно від рівня володіння нею на момент зарахування до закладу вищої освіти.

5) «Площина навчальних курсів з розвитку навичок кількісного міркування» базується на вивченні основ математики, статистики та інформатики, які сприяють формуванню в студентів здатності до формально-логічного аналізу тієї чи іншої інформації з різних джерел і сфер знань.

6) «Площина навчальних курсів з розвитку навичок письмової комунікації» орієнтована на майстерне оволодіння студентами різними формами цього виду комунікації (звіти, листи, довідки, пояснювальні записки, резюме, статті тощо). Шляхом вироблення власного стилю письмової комунікації кожний студент демонструє належний рівень знань і культури, розкриваючи свій внутрішній світ. Уміння добирати доцільні функціональні стилі, мовні та мовленнєві засоби, оформляти свої думки відповідно до потреб висловлювання забезпечує ефективність спілкування в різних сферах життя. У цій площині налічується більше 130 навчальних курсів, які інтегрують знання з поезії, художньої літератури, драматургії, іноземної мови, історії, соціології, філософії тощо.

Прінстонський університет є одним з найстаріших і найпрестижніших приватних університетів у США, що входить до «Ліги плюща». До структури університету входять: бакалаврський коледж, школа магістерської та докторської підготовки в галузі гуманітарних, суспільних,

природничих наук і машинобудування, школа інженерних і прикладних наук, школа архітектури, школа громадських і міжнародних відносин ім. Вудро Вільсона, а також провідний регіональний театр Маккартера, художній і природничий музеї, одна з найбільших бібліотек світу – бібліотека ім. Г. Файрстоуна.

У цьому закладі вищої освіти студенти здобувають ступінь бакалавра гуманітарних наук або бакалавра інженерії. На бакалавраті з третього року навчанням студенти мають можливість спеціалізуватися в таких п'ятнадцяти напрямах: економіка, історія, політика, суспільні та міжнародні зв'язки, психологія, молекулярна біологія, англійська мова, фінансове управління, екологія та еволюційна біологія, антропологія, аерокосмічна інженерія, релігія, соціологія, філософія, мистецтво та археологія.

Загальна підготовка бакалаврів гуманітарних наук у Прінстонському університеті ґрунтується на **дев'яти навчальних площинах**:

1) **«Академічне письмо».** Ця навчальна площина орієнтована на залучення студентів до стратегій наукового дискурсу шляхом опанування ними різних жанрів академічних текстів. Основним при цьому є завдання навчити студентів писати есе у формі роздумів на основі аргументації, опису, обґрунтування, викладу протилежних точок зору або узагальнених висновків тощо. Загалом курси з академічного письма спрямовані на формування в студентів технік самовираження їхньої авторської ідентичності, що слугує певним показником здатності і готовності студентів до навчально-дослідної діяльності в університеті та індикатором їхньої академічної успішності.

2) **«Іноземна мова»**. У процесі вивчення іноземної мови студенти набувають соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається, включаючи історію, а також знання про склад мови, її систему, особливості, етапи формування.

3) **«Епістемологія і гносеологія».** Курси цієї навчальної площини знайомлять студентів з механізмами та стратегіями процесу пізнання та функціонування знання в культурі, закони його змін і розвитку, його онтологічні й екзистенціальні аспекти – від теоретичних моделей колективного знання до емпіричної структури когнітивних здібностей індивіда.

4) **«Етична думка і морально-етичні цінності».** Мета курсів у цій навчальній площині полягає у формуванні в студентів уявлення про особливості морально-етичних знань різних історичних епох; вихованні у них моральних цінностей індивідуального і колективного життя та розвитку здатності висловлювати обґрунтовані моральні судження. Загалом ця сфера сфокусована на змісті основних етичних теорій людства, а також на дослідженні студентами сутності понять: добро і зло, моральна норма, свобода і відповідальність, честь і гідність, совість і обов'язок, страждання і співчуття, альтруїзм і толерантність.

5) **«Історичний аналіз».** Ця навчальна площина зорієнтована на поглиблене вивчення студентами історичного процесу, подій і явищ з метою їх активного залучення до критичного аналізу політичних, соціальних і

культурних змін на тому чи іншому етапі розвитку окремого регіону або певних частин світу.

6) «Література і мистецтво». Навчальні курси цієї площини сприяють розвитку в студентів навичок критичного мислення на основі вивчення творів літератури та мистецтва, а також передбачають безпосередню участь студентів у різних видах художньо-естетичної діяльності. Усі курси розподілені на дві групи: 1) курси, що ґрунтуються на аналітико-критичному підході до вивчення різних форм художньо-естетичного вираження, зокрема в галузі літератури, археології, архітектури, живопису тощо; 2) курси творчо-практичного спрямування з різних видів мистецтва (музика, театр, танець, живопис тощо).

7) «Математичні міркування». Основною метою навчальних курсів у цій площині є надання студентам уявлення про застосування базових математичних методів у наукових дослідженнях (у галузі природничих, соціальних, комп'ютерних, інженерних наук) і повсякденному житті та розвиток у них здатності до інтерпретації чисельної і статистичної інформації з різних джерел.

8) «Наука і технології». Ця площина надає студентам знання з різних наукових концепцій та сприяє усвідомленню ними істотної ролі технологій для ефективного функціонування сучасного суспільства. Ключова мета курсів цієї сфери полягає у розвитку стійкого інтересу студентів до відкриттів у різних галузях науки.

9) «Соціальний аналіз». Площина призначена для ознайомлення студентів з особливостями функціонування різних соціальних інститутів з урахуванням культурних відмінностей та їхнього взаємозв'язку з поведінкою окремих індивідів. У процесі вивчення курсів цієї навчальної площини студенти опановують основні принципи взаємодії людей у суспільстві та відповідно різні форми соціальної організації, а також походження, характеристики та наслідки соціальних конфліктів і змін.

На здобуття ступеня бакалавра інженерних наук студенти Прінстона протягом перших двох років вивчають математику, фізику, хімію, інформаційні технології, а також курси із сем зазначених навчальних площин, за виключенням двох – «Математичні міркування» та «Наука і технології».

Коледж Барнарда, один з найвідоміших жіночих гуманітарних коледжів США, входить до ліги «Семи сестер» – асоціації з семи найстаріших та найпрестижніших коледжів східного узбережжя США, серед яких коледжі Вассара, Редкліффа, Брин Мора, Веллслі, Маунт Холіока та Сміта. Нині Коледж Барнарда афілійовано з Колумбійським університетом, одним з найстаріших приватних університетів США, який засновано в 1754 р. як Королівський коледж і який входить до «Ліги плюща».

Загальна підготовка в коледжі ґрунтується на концепції «Дев'яти шляхів пізнання», що передбачає вибір студентами відповідно до їхніх інтересів і нахилів курсів з дев'яти площин:

1) «Етика і цінності» (1 курс). Вивчаючи курси цієї площини, студенти занурюються в світ людських цінностей, мотивів та думок, аналізують їхній

вплив на дії людей з огляду на правові норми в суспільстві: «Теоретичні основи політичної економіки», «Логіка і межі економічної справедливості», «Реакція на минуле», «Іудейські філософські тексти», «Філософія і фемінізм», «Закон, свобода, мораль», «Етика» та ін.

2) **«Соціальний аналіз»** (1 курс). У процесі вивчення навчальних курсів цієї площини студенти досліджують принципи соціальної організації суспільства та механізми індивідуальної і групової поведінки людей: «Расова вигода: міф і реальність», «Екологічна і культурна поведінка», «Економіка і ґендер», «Ремесло урбаністичної історії», «Ґендер та імміграція», «Міжнародна політика», «Глобалізація і міжнародна політика», «Росія і Захід», «Закон і екологія» та ін.

3) **«Історичні науки»** (1 курс). Під час вивчення курсів цієї навчальної площини студенти дізнаються, як історичні інтерпретації сформовані теоріями та методами аналізу інформації, а також, як історичні концепти формують наше розуміння минулого та впливають на розгляд сьогодення: «Соціальне життя Стародавнього Єгипту», «Ісламська цивілізація», «Історія Індії», «Економічна історія Західної Європи», «Культура та соціальні інституції Франції», «Мода в Китаї», «Мормони», «Християнство» та ін.

4) **«Культури світу в порівнянні»** (1 курс). Студенти вивчають культурний досвід людства, розглядають різні культурні традиції та цінності на основі застосування компаративних методів пізнання: «Спільноти карибського регіону», «Мистецтво Китаю, Кореї та Японії», «Мадагаскар», «Археологія ідолів», «Англійська література», «Магія і сучасність», «Колоніалізм і культура», «Культурне різноманіття сучасної Франції», «Соціальні революції в Латинській Америці», «Монголи в історії», «Релігія й американська культура», «Індуїзм», «Слов'янські культури», «Життя після смерті», «Соціологія культури» та ін.

5) **«Науково-практичні дослідження»** (1 курс). Ця площина передбачає опанування студентами наукових методів пізнання інформації, що надходить з різних джерел, у лабораторних умовах на базі вивчення курсів з таких дисциплін, як «Астрономія», «Біологія», «Фізика», «Хімія», «Екологія» та «Психологія» відповідно до галузі майбутньої спеціалізації.

6) **«Іноземна мова»** передбачає вивчення однієї іноземної мови, сучасної або стародавньої.

7) **«Література»** (1 курс). Курси цієї навчальної площини розвивають у студентів навички інформативного і критичного читання текстів різних епох, традицій, жанрів з метою розуміння й інтерпретації науково-теоретичного і соціокультурного контекстів буття людини: «Класична міфологія», «Література Стародавнього Світу», «Життя і творчість Чехова», «Шекспір і театр», «Сучасна драма», «Бертольд Брехт: створення театру», «Модернізм і театр», «У пошуках себе: єврейські жінки-письменниці в американській літературі» та ін.

8) **«Дедуктивні міркування»** (1 курс). Площина орієнтована на розвиток у студентів навичок аналітичного міркування на основі аналізу

наявних кількісних даних: «Статистика», «Символічна логіка», «Біометрія» та ін.

9) «Образотворче та виконавче мистецтво» (1 курс). Навчальні курси цієї площини відкривають студентам особливості креативного процесу, знайомлять їх з різними формами художньо-естетичного вираження, а також з впливом мистецтва на збагачення соціокультурного досвіду людини: «Історія афро-американської музики», «Сучасна фотографія», «Антропологія і кіномистецтво», «Сприйняття архітектури», «Опера та література», «Постановка танця», «Сучасна хореографія», «Ранній американський театр» та ін..

Окрім зазначених дев'яти навчальних площин загальноосвітня підготовка у Коледжі Барнарда передбачає опанування студентами одного письмового курсу «Академічна англійська мова» та одного курсу з переліку спеціально розроблених тематичних курсів-семінарів для студентів першого року навчання з метою їхньої адаптації до освітнього середовища вищого навчального закладу.

Американський університет (Вашингтон, округ Колумбія) є приватним гуманітарним університетом, кампус якого складають сім академічних підрозділів: коледж гуманітарних і природничих наук; Когодська школи бізнесу; школа комунікації; школа міжнародних відносин; школа професійної та післядипломної підготовки; школа зв'язків з громадськістю; Вашингтонський юридичний коледж.

Загальний складник бакалаврської підготовки в Американському університеті охоплює **п'ять навчальних площин**:

1) «Креативність і мистецтво»;
2) «Основоположні ідеї та традиції західного світу»;
3) «Глобальний та крос-культурний досвід»;
4) «Соціальні інституції та моделі поведінки людей»;
5) «Природничі та математичні науки».

До основних **результатів навчання й особистісного розвитку студентів** у процесі загальної підготовки в цьому закладі вищої освіти відносять розвиток:

– естетичних почуттів та естетичного досвіду студентів на основі критичної рефлексії краси навколишнього світу і різних форм мистецтва;
– комунікативних навичок;
– критичного та креативного мислення;
– глобальної компетентності;
– інформаційної грамотності;
– здатності до морально-етичних суджень.

1) Основними *завданнями* площини **«Креативність і мистецтво»** є набуття студентами естетичного досвіду шляхом вивчення й аналізу творів мистецтва з огляду на соціокультурний контекст їхнього творення, а також розвиток у студентів розуміння ролі креативності в різних видах діяльності. До цієї навчальної площини входять такі курси: «Мова та людський досвід», «Візуальна грамотність», «Живопис», «Скульптура», «Літературна уява»,

«Критичний підхід до кінематографа», «Образ письменника в творах і в реальному житті», «Світова музика», «Опера на сцені і в кіно», «Форма і стиль вираження в мистецтві» та ін.

2) Ключові *завдання* навчальної площини **«Основоположні ідеї та традиції західного світу»** передбачають дослідження історико-філософських засад становлення сучасної західної цивілізації; вивчення й обговорення фундаментальних праць західних мислителів. Навчальні курси спрямовані на критичний аналіз впливу релігійних і філософських ідей на сучасний розвиток західного суспільства: «США: початок історії», «Мистецтво Ренесансу», «Творення історії ЗМІ», «Індивідуальна свобода та державний устрій», «Сучасна історія Європи: з 1750 р. і до сьогодення», «Вікторіанська епоха в Англії», «Західна філософська думка», «Західна мораль», «Теорія демократії та прав людини», «Західні традиції юриспруденції», «Західна релігійна спадщина» та ін.

3) Ключовим *завданням* навчальної площини **«Глобальний та крос-культурний досвід»** є вивчення чинників становлення різних культур та порівняльний аналіз у крос-культурному аспекті концепцій, моделей і тенденцій сучасної глобальної політики різних держав світу. Ця площина представлена такими курсами: «Культура та людський досвід», «Походження расизму та міжрасова гармонія», «Життя в мультикультурному суспільстві», «Освіта для міжнародного розвитку», «Політика в порівняльному аспекті», «Динаміка політичних змін», «Історія імперіалізму», «Імперії та держави Східної Азії», «Росія і США», «Література третього світу», «Крос-культурна комунікація», «Китай, Японія і США», «Арабський світ» та ін.

4) *Завдання* навчальної площини **«Соціальні інституції та моделі поведінки людей»** полягають у вивченні різних систем і моделей політичного, економічного та соціального устрою сучасного суспільства; аналізі політичних рішень урядів країн світу з огляду на їхній вплив на подальший розвиток людської цивілізації. Відповідно навчальні курси цієї площини орієнтовані на розвиток у студентів здатності до критичного судження дій окремих індивідів або інституцій щодо прийнятих ними рішень у тому чи іншому соціальному середовищі. Студентам надається право вибору з переліку курсів: «Бідність і культура», «Антропологія життя в американському суспільстві», «Макроекономіка», «Мікроекономіка», «Конституція США», «Освіта і суспільство», «Політика США», «Етнічні групи населення в США», «Жінки в Америці з 1850 р. і до сьогодення», «Насилля та влада», «Теорії розвитку особистості», «Соціальна психологія», «Глобальна соціологія», «Гендер, політика та влада» та ін.

5) Ключові *завдання* навчальної площини **«Природничі та математичні науки»** охоплюють вивчення структурної будови фізичного світу та людини як його невід'ємної частини; ознайомлення з історією становлення сучасної системи методів наукового пізнання та розвиток у студентів навичок застосування цих методів відповідно до цілей наукового дослідження. До цієї площини входять такі курси: «Походження людини», «Великі експерименти в біології», «Загальна біологія», «Молекулярний світ»,

«Поняття генома», «Сталий розвиток Землі», «Фізика в сучасному світі», «Загальна фізика», «Астрономія», «Принципи людської поведінки», «Чуттєва сфера людини», «Принципи здорового харчування», «Ліки та поведінка людини» та ін.

Джерела:

American University General Education Program. (2016). Retrieved from http://www.american.edu/provost/gened/index.cfm.

American University Catalog 2013-2014. (2013). Washington, DC: American University. Retrieved from http://www.american.edu/provost/registrar/pdf/upload/2013-14-AU-Catalog-FINAL-7-26-2013.pdf.

Barnard College. (2014).*Comprehensive List of Courses: Satisfying General Education Requirements at Barnard.* Retrieved from http://barnard.edu/node/2169.

Harvard College Handbook for Students: Requirements for the Degree. (2015*).* Harvard: The Office of the Dean of Harvard College. Retrieved from http://handbook.fas.harvard.edu/files/studenthandbookpdf/files/2015-16_fas_student_handbook.pdf.

Harvard Program in General Education. Current Requirements until Fall 2018. (2017). Retrieved from http://generaleducation.fas.harvard.edu/current_requirements.

Harvard Working Group. (2013). *The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College: Mapping the Future.* Retrieved from http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/mapping_the_future_31_may_2013.pdf.

Princeton General Education Requirements. (2016). Retrieved from https://odoc.princeton.edu/curriculum/general-education-requirements.

Wagner, J. W. (2005). What Is a Large, Private Research University? *eJOURNAL USA: Society & Values, 10*(2), 6-7. Retrieved from http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ-college-1105.pdf.

Yale College Programs of Study Fall and Spring Terms 2016-2017. (2016). Yale University. Retrieved from http://www.yale.edu/printer/bulletin/pdffiles/ycps.pdf.

Додаток В

Приклади морально-етичних дилем з досвіду американських педагогів

Дилема 1. В одній європейській країні жив чоловік, якого звали Валеан. Він не міг знайти роботи, так само як і його сестра та брат. Не маючи грошей, він вкрав їжу і ліки, які були їм потрібні, за що потрапив до в'язниці. Через кілька років він утік з тюрми і поїхав жити в іншу частину країни, взявши нове ім'я. Чоловік заощаджував гроші і поступово збудував велику фабрику. Він платив своїм робітникам найвищу зарплатню, витрачав більшу частину грошей на будівництво лікарні для людей, які не могли собі дозволити медичного лікування. Минуло двадцять років з того часу. Одного разу кравець впізнав у власникові фабрики Валеана, втікача, якого шукала поліція в його рідному місті.

1. Чи повинен кравець повідомити поліції про Валеана? 1а. Чому так або чому ні?

2. Уявіть, що кравець і Валеан були хорошими друзями. Чи повинен кравець у цьому разі заявити про нього у поліцію? 3а. Чому так або чому ні?

3. Якщо Валеан постане перед суддею, що повинен зробити суддя: відправити його у тюрму чи відпустити? 3а. Чому?

4. З точки зору суспільства, чи потрібно карати людей, які порушують закони? 4а. Чому так або чому ні?

5. Коли Валеан крав їжу і ліки, він робив те, що підказувало йому сумління. Чи потрібно карати правопорушника, якщо він діє не за сумлінням. 5а. Чому так або чому ні?

6. Який вчинок з боку кравця був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 6а. Чому?

Дилема 2. Дванадцятирічній дівчинці Джуді мама пообіцяла, що дозволить піти на концерт рок-групи, якщо дівчинка заробить грошей, працюючи нянею, а також заощадить гроші, які їй дають на сніданок. Дівчинці вдалося заощадити $15 (саме стільки коштував квиток) і ще $5 додатково. Згодом мама змінила свою думку і сказала Джуді, що вона повинна витратити гроші на новий шкільний одяг. Джуді була розчарована і вирішила в будь-якому разі піти на концерт. Вона купила квиток, сказавши мамі, що заробила лише $5. У суботу Джуді пішла на концерт, повідомивши маму, що проведе день з подругою. Минув тиждень, мама так нічого і не дізналася. Джуді розповіла старшій сестрі Луїзі, що ходила на концерт і сказала мамі неправду. Луїза думає, чи говорити мамі про те, що зробила Джуді.

1. Чи повинна Луїза, старша сестра, сказати мамі, що Джуді сказала їй про зароблені гроші? 1а. Чому?

2. Чи повинен вплинути на рішення Луїзи той факт, що Джуді її сестра? 2а. Чому так або чому ні?

3. Якщо Луїза розповість усе мамі, чи означатиме це, що вона хороша донька? 3а. Чому так або чому ні?

4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Джуді сама заробилагроші? 4а. Чому так або чому ні?

5. Мама пообіцяла Джуді, що та зможе піти на концерт, якщо заробить гроші. Чи є те, що мама дала обіцянку, найважливішим у цій ситуації? 5а. Чому так або чому ні?

6. Чому потрібно дотримуватися обіцянок?

7. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, яких ми, ймовірно, більше не побачимо? 7а. Чому так або чому ні?

8. Як ви думаєте, що повинно найбільше турбувати маму в її стосунках з донькою? 8а. Чому саме це найважливіше?

9. Яку владу повинна мати мама над донькою? 9а. Чому?

10. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати доньку в її стосунках з мамою? 10а. Обґрунтуйте свою думку.

11. Який вчинок з боку Луїзи був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 11а. Чому?

Джерело:

Довгань Л.І., & Галузяк, В.М. (2009). *Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика.* Вінниця: ВДАУ).

Додаток Д

Список величних книг

1. Гомер: *Іліада, Одіссея*
2. *Старий Заповіт*
3. Есхіл: *Трагедії*
4. Софокл: *Трагедії*
5. Геродот: *Історія*
6. Еврипід: *Трагедії*
7. Фукідід: Історія Пелопоннеської війни
8. Гіппократ: *Праці з медицини*
9. Аристофан: *Комедії*
10. Платон: *Діалоги*
11. Аристотель: *Праці*
12. Епікур: *Лист Геродоту*; *Лист Менекею*
13. Евклід: *Начала*
14. Архімед: *Праці*
15. Аполлоній Перзький: *Конічні перерізи*
16. Цицерон: *Промови, діалоги*
17. Лукрецій: *Про природу речей*
18. Вергілій: *Твори*
19. Горацій: *Оди*
20. Тіт Лівій: *Ab Urbe Condita (Історія Риму від заснування міста)*
21. Овідій: *Метаморфози, Елегії*
22. Плутарх: *Порівняльні життєписи; Моралії*
23. Публій Корнелій Тацит: *Історія; Аннали; Германія*
24. Нікомах: *Вступ до арифметики*
25. Епіктет: *Промови*; *Енхейрідіон*
26. Клавдій Птоломей: *Альмагест*
27. Лукіан: *Твори*
28. Марк Аврелій: *Роздуми*
29. Клавдій Гален: *Про природні здібності*
30. *Новий Заповіт*
31. Плотін: *Еннеади*
32. Августин Аврелій: *Сповідь; Град Божий; Про християнську доктрину*
33. *Пісня про Роланда*
34. *Пісня про Нібелунгів*
35. *Сага про Ньяла*
36. Фома Аквінський: *Сума теології*
37. Данте Аліґ'єрі: *Божественa комедія; Нове життя; Про монархію*
38. Джеффрі Чосер: *Троїл і Крессіда; Кентерберійські оповідання*
39. Леонардо да Вінчі: *Записники*

40. Нікколо Макіавеллі: *Державець; Промови про Лівія*
41. Еразм Ротердамський: *Похвала глупоті*
42. Миколай Коперник: *Про обертання небесних сфер*
43. Томас Мор: *Утопія*
44. Мартін Лютер: *Застільні промови*
45. Франсуа Рабле: *Ґарґантюа та Пантаґрюель*
46. Жан Кальвін6: *Інститут християнської релігії*
47. Мішель де Монтень: *Проби*
48. Вільям Ґільберт: *Про магніт*
49. Мігель де Сервантес: *Дон Кіхот*
50. Едмунд Спенсер: *Проталаміон; Королева фей*
51. Френсіс Бекон: *Есе; Переваги навчання; Novum Organum (Новий Органон); Нова Атлантида*
52. Вільям Шекспір: *П'єси*
53. Галілео Галілей: *Sidereus Nuncius (Посланець зірок); Дві нові науки*
54. Йоганн Кеплер: *Коперніканська астрономія*; *Гармонія світу*
55. Вільям Гарвей: *Про рух серця і крові у тварин; Про циркуляцію крові; Про покоління у тварин*
56. Томас Гоббс: *Левіафан*
57. Рене Декарт: *Regulae ad directionem ingenii* (*Правила керування духом*); *Міркування про метод; Геометрія; Роздуми про першу філософію*
58. Джон Мілтон: *Втрачений рай*
59. Мольєр: *Комедії*
60. Блез Паскаль: *Листи до провінціала; Думки; Наукові праці*
61. Християн Гюйгенс: *Трактат про світло*
62. Бенедикт Спіноза: *Етика*
63. Джон Локк: *Лист про толерантність; Два трактати про уряд; Досвід про людське розуміння; Декілька думок про освіту*
64. Жан Расін: *Трагедії*
65. Ісаак Ньютон: *Математичні начала натуральної філософії*
66. Ґотфрід Вільгельм Лейбніц: *Роздуми про метафізику; Нові есе про людське розуміння; Монадологія*
67. Даніель Дефо: *Робінзон Крузо*
68. Джонатан Свіфт: *Казки про діжку; Щоденник для Стелли; Мандри Ґуллівера; Скромна пропозиція*
69. Вільям Конґрів: *Шляхи світу*
70. Джордж Берклі: *Трактат про принципи людського знання*
71. Олександр Поуп: *Есе про критику; Викрадення локона; Есе про людину*
72. Шарль Луї де Монтеск'є: *Перські листи; Дух закону*

73. Вольтер: *Філософські листи; Кандид, або оптимізм; Філософський словник*
74. Генрі Філдінг: *Джозеф Ендрю; Історія Тома Джонса*
75. Семюел Джонсон: *Марнота людських бажань; Словник Джонсона; Расселас, принц Абассинський*; *Життя поетів*
76. Девід Г'юм: *Трактат про людську природу; Політичні й моральні есе; Дослідження про людське розуміння*
77. Жан-Жак Руссо: *Роздуми про походження й основи нерівності між людбми; Про політичну економію; Еміль, або Про виховання; Про суспільний договір, або Принципи політичного права*
78. Лоренс Стерн: *Життя і погляди Трістана Шенді, джентельмена; Сентиментальна подорож Францією й Італією*
79. Адам Сміт: *Теорія моральних почуттів; Дослідження про природу і причини багатства народів*
80. Іммануїл Кант: *Критика чистого розуму; Основи метафізики моралі; Критика практичного розуму; Відповідь на запитання: Що таке Просвітництво?; Критика здатності до судження; Теорія вічного миру*
81. Едуард Гіббон: *Занепад і падіння Римської імперії*; *Автобіографія*
82. Джеймс Босвелл: *Щоденник; Життя Семюеля Джонсона*
83. Антуан Лоран Лавуазьє: *Трактат з елементарної хімії*
84. Олександр Гамільтон, Джон Джей, & Джеймс Медісон: *Записки федераліста*
85. Джеремі Бентам: *Вступ до принципів моралі й законодавства; Теорія літератури*
86. Йоганн Вольфганг фон Гете: *Фауст; Поезія і правда*
87. Жан Батист Жозеф Фур'є: *Аналітична теорія тепла*
88. Георг Вільгельм Фрідріх Гегель: *Феноменологія духа; Основи філософії права; Лекції з філософії історії*
89. Вільям Вордсворт: *Поеми*
90. Семюел Тейлор Колрідж: *Поеми; Літературна біографія*
91. Джейн Остін: *Гордість і упередження; Емма*
92. Карл фон Клаузевіц: *Про ведення війни*
93. Стендаль: *Червоне та чорне; Пармська обитель; Про любов*
94. Джордж Гордон Байрон: *Дон Жуан*
95. Артур Шопенгауер: *Дослідження песимізму*
96. Майкл Фарадей: *Хімічна історія свічки, Експериментальні дослідження електрики*
97. Чарльз Лаєл: *Принципи геології*
98. Огюст Кант: *Позитивна філософія*
99. Оноре де Бальзак*: Батько Горіо; Ежені Гранде*
100. Ральф Волдо Емерсон: *Представницька людина; Есе; Щоденник*
101. Натаніель Готорн: *Червона літера*

102. Алексіс де Токвіль: *Демократія в Америці*
103. Джон Стюарт Мілль: *Система логіки; Про свободу; Представницький уряд; Утилітаризм; Підпорядкування жінок; Автобіографія*
104. Чарльз Дарвін: *Походження видів; Походження людини; Автобіографія Чарльза Дарвіна*
105. Чарльз Діккенс: *Записки Піквікського клубу; Девід Копперфілд; Тяжкі часи*
106. Клод Бернар: *Вступ до вивчення експериментальної медицини*
107. Генрі Девід Торо: *Цивільна непокора; Вальден, або Життя в лісі*
108. Карл Маркс: *Капітал; Маніфест комуністичної партії*
109. Джордж Еліот: *Адам Бід; Міддлмарч*
110. Герман Мелвілл: *Мобі Дік; Біллі Бадд*
111. Федір Достоєвський: *Злочин і кара; Ідіот; Брати Карамазови*
112. Гюстав Флобер: *Пані Боварі; Три оповідання*
113. Генрік Ібсен: *П'єси*
114. Лев Толстой: *Війна і мир; Анна Кареніна; Що таке мистецтво?; Оповідання*
115. Марк Твен: *Пригоди Гекльберрі Фінна; Загадковий чужинець*
116. Вільям Джеймс: *Принципи психології; Різноманітність релігійного досвіду; Прагматизм; Есе радикального емпіризму*
117. Генрі Джеймс: *Американець; Посли*
118. Фрідріх Ніцше: *Так казав Заратустра; За межами добра і зла; Про генеалогію моралі; Воля до влади*
119. Анрі Пуанкаре: *Наука і гіпотеза*; *Наука і метод*
120. Зігмунд Фройд: *Тлумачення снів; Вступ до психоаналізу*; *Невдоволення культурою; Новий вступ до психоаналізу*
121. Бернард Шоу: *П'єси*
122. Макс Планк: *Походження і розвиток квантової теорії; Куди рухається наука?; Наукова автобіографія*
123. Анрі Бергсон*: Есе про безпосередні дані свідомості; Матерія і пам'ять; Творча еволюція; Два джерела моралі і релігії*
124. Джон Д'юї: *Як ми думаємо; Демократія і освіта; Досвід і природа; Логіка; Теорія дослідження*
125. Альфред Норт Вайтхед: *Вступ до математики*; *Наука і сучасний світ*; *Мета освіти та інші есе*; *Пригоди ідей*
126. Джордж Сантьяна: *Життя розуму; Скептицизм і віра тварин; Особи й місця*
127. Ленін: *Держава і революція*
128. Марсель Пруст*: У пошуках утраченого часу*
129. Бертран Рассел: *Проблеми філософії; Аналіз мислення; Дослідження значення та істини; Людське знання, його сфера і межі*
130. Томас Манн: *Зачарована гора; Йосип та його брати*

131. Альберт Ейнштейн: *Сутність теорії відносності; Про метод в теоретичній фізиці; Еволюція фізики*
132. Джеймс Джойс: *Мертві* у збірці *Дублінці; Портрет митця змолоду; Улісс*
133. Жак Марітен: *Мистецтво і схоластика*; *Ступінь знання*; *Права людини і природний закон*; *Істинний гуманізм*
134. Франц Кафка: *Процес; Замок (роман)*
135. Арнольд Тойнбі: *Дослідження історії; Цивілізація перед судом історії*
136. Жан-Поль Сартр: *Нудота; Буття і ніщо*
137. Олександр Солженіцин: *Коло перше; Раковий корпус*

Джерело:

Adler, M. J., & Van Doren, C. (1972). *How to Read a Book: The Classic Guide to Intelligent Reading.* New York: Touchstone Books.

Додаток Е

Автори для вивчення за навчальними площинами у Коледжі Сент Джона (третій і четвертий роки навчання на бакалавраті)

	Література	**Філософія та теологія**	**Історія та суспільство**	**Математика та природознавчі науки**	**Музика**
Третій курс	Сервантес, Мільтон, Свіфт, Расін, Ляфонтень, Дж. Остін, Ляруш-Фуко, Еліот, Мольєр, Вордсворт, Твен	Декарт, Паскаль, Гоббс, Спіноза, Локк, Лейбніц, Гюме, Кант	Локк, Руссо, Адам Сміт, Гамільтон, Джей, Медісон, документи з американської історії	Галілей, Янг, Ейлер, Тейлор, Ньютон, Лейбніц, Гюйгенс, Дедекінд, Бернуллі, Фарадей, Максвелл, Ерстед, Ампер	Моцарт
Четвертий курс	Толстой, Достоєвський, Бодлер, Рембо, Валері, Йетс, Кафка, В. Стівенс, Т. С. Еліот, Конрад, Вульф, О'Коннор, Мельвіль, Фолкнер, Гете, Флобер	Гегель, Кьеркегор, Ніцше, Джеймс, Гайдеггер, Плато, Гуссерль	Гегель, Маркс, документи з американської історії, Токвіль, Лінкольн, рішення Верховного Суду, Дугласс, Вашингтон, Дюбуа, Гамільтон, Джей, Медісон	Фарадей, Лобачевський, Резерфорд, Мінковський, Давіссон, Деброль, Бідл і Татум, Бовері, Саттон, Морган, Зуссман, Гарді, Мендель, Томсон, Бор, Мілікан, Шрьодінгер, Дарвін, Фройд, Ейнштейн, Гайзенберг, Вотсон і Крік, Джейкоб і Монод	Вагнер

Джерело:

Rule, W. S. (2009). *Seventy Years of Changing Great Books at St. John's College.* (Dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the College of Education, Georgia State University). Georgia State University. Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article =1036&context=eps_diss.

Додаток Ж

102 Великі ідеї людства

Ангел, Аристократія, Астрономія, Аморальність, Буття, Бог, Багатство, Нескінченість, Розсудливість, Теологія, Вічність, Час, Загальне і приватне, Всесвіт, Війна і мир, Воля, Громадянин, Гіпотеза, Гріх, Держава, Демократія, Детермінізм і індетермінізм, Діалектика, Борг, Добро і зло, Душа, Чеснота і порок, Знання, Закон, Знак і символ, Історія, Ідея, Індукція, Краса, Конституція, Якість, Кількість, Логіка, Любов, Матерія, Мужність, Математика, Механіка, Медицина, Одиничність і множинність, Тварина, Бажання, Життя і смерть, Метафізика, Монархія, Думка, Мудрість, Мистецтво, Необхідність і випадковість, Покарання, Наука, Звичай і правовий договір, Дефініція, Освіта, Досвід, Обмін, Олігархія, Опозиція, Причина, Зміна, Уряд, Звичка, Пам’ять і уява, Природа, Поезія, Принцип, Прогрес, Пророцтво, Простір, Правда, Рок, Розум, Раціональність, Релігія, Революція, Риторика, Рабство, Випадок, Сім’я, Щастя, Судження, Справедливість, Свобода, Зв’язок, Праця, Однакове і відмінне, Толерантність, Тиранія, Задоволення і біль, Форма, Філософія, Фізика, Честь, Людина, Почуття, Елемент, Емоція, Еволюція.

Джерело:

Adler, M. J., & Hutchins, R. (1952). *A Syntopicon: An Index to the Great Ideas.* New York: Encyclopaedia Britannica, Inc.

Додаток К

Протокол інтерв'ю Лорел Прічард (Laurel Prichard), заступником директора відділу бакалаврської підготовки Університету штату Невада (Лас-Вегас)

- Would you introduce yourself, please? I'd just interview you.
- Of course. Hello, my name is Laurel Prichard, I am the Assistant Director of Undergraduate Education at the University of Nevada, Las Vegas.
- OK, thank you. I am interested in the areas of general education in your University.
- So, we have a recently reformed general education program and we call it a vertically integrated program because as students progress through the general education program they also progressing through the major course and we try to sort of constructing experience where the vertically learning general education begins integrating with a major field of study. And, of course, we have some vital for successful life courses that are sort of purely general education. So, in the students' first year they take a first-year seminar which is mostly focused on making sure they have the skills they need to be successful in college, so information they are receiving through different resources contributes to study skills, *ehm*, those kinds of things. Then [they] take another course in their second year seminar that is very writing-intensive, so that mostly focuses on written communication. And then after that course they begin to integrate the general education with their major. So they have a milestone course, usually some time at their second or third year, which introduces them to the learning outcomes of their major field of study

- Будь-ласка, назвіть своє ім'я. Я хочу взяти у Вас інтерв'ю.
- Вітаю, мене звати Лорел Прічард, я заступник директора відділу бакалаврської підготовки Університету Невади, в Лас-Вегасі.
- Дякую. Мене цікавлять напрями загальної підготовки на бакалавраті у вашому університеті.
- Нещодавно ми реформували загальну програму навчання на бакалавраті. Цю оновлену програму ми називаємо вертикально-інтегрованою. Навчальні досягнення студентів, які вони демонструють у процесі вивчення загальноосвітніх курсів, сприяють успішній фаховій підготовці. Тому ми намагаємось вибудовувати загальну програму таким чином, щоб вона поступово вертикально інтегрувалася з програмою фахової підготовки. Разом з тим, студенти окремо вивчають курси загальноосвітнього спрямування, які є необхідними для успішної життєдіяльності в цілому. Так, протягом першого року навчання студенти вивчають курс семінарського типу, який здебільшого спрямований на формування навичок для успішного навчання у коледжі. Інформація, яку вони отримують з різних джерел, сприяє формування різноманітних навичок навчання тощо. Потім протягом другого року навчання студенти вивчають інший курс, орієнтований на розвиток навичок письмової комунікації. Після цього курсу, на другому чи третьому році навчання,

and then also reinforces the learning outcomes of the general education programme. Actually, I have those here and can give them to you.

студентам пропонується орієнтований на введення в спеціальність курс, який ознайомлює їх з особливостями обраного фаху та з переліком результатів навчання у ході фахової підготовки на бакалавраті, підкріплювальним базисом для якого слугують результати навчання загальноосвітніх курсів. Насправді, я маю з собою ці брошури і можу Вам їх дати.

•Okay, thank you very much, we'll get use of them.

• Щиро Вам дякую. Ця інформація стане нам в нагоді.

•And then a culminating experience, typically at the end of the fourth year, which is meant to, sort of, tie it up together. So, it's a consolidation and assessment of their achievements, *err*, of both their major learning outcomes and the general education.

• І потім кульмінаційний етап навчання на бакалавраті, як правило, у кінці четвертого навчального року, передбачає інтеграцію набутого студентами досвіду під час загальної підготовки та фахової освіти – закріплення й оцінювання їхніх навчальних досягнень у площинах цих двох складників вищої освіти.

•What about the two years of undergraduate study? First two years. Do students have any vocational courses? Or only general education courses?

•А як щодо перших двох років навчання на бакалавраті? Чи вивчають студенти будь-які курси обраного фаху, чи лише загальноосвітні курси?

•No, they do typically start taking some courses in their major field of study within the second year. But the first year is, for most students, dominated by general education. They'll take their first year seminar, freshmen composition. Usually, we like to have them get their general education math requirements out of the way some time in that first year. So, those are the kinds of courses they take in the first year and then usually in the second year they start taking courses in their major field of study. And also we have distribution courses within the general education, so, they have to take a certain number of credits in humanities, social sciences, life and physical sciences, fine arts.

•Ні, зазвичай лише на другому курсі вони починають обирати курси фахового спрямування. А весь перший рік присвячено загальній підготовці. Студенти відвідують курси-семінари першого року та курси риторики і письма. Ми також намагаємося надати їм усі необхідні базові математичні знання у перший рік навчання. Таким чином, з цього і складається перший рік навчання. А наступного року у них з'являється можливість обирати курси, пов'язані з їхньою основною спеціальністю. До того ж, студенти мають набрати певну кількість кредитів з навчальних курсів у сфері гуманітарних, соціальних, науково-природничих наук та образотворчого мистецтва.

• So, such courses are very important in the system of general education, yeah?

• Yes. So, in addition to, you know, these are kinds of basic skills that we ask them to master for general education, we also try to expose students to a broad number of disciplines, so that they are able to understand, and read about, and enjoy things outside their major field of study.

• And what about the notion of liberal humanistic culture? In my country we use the term "students' liberal humanistic culture". Do you exploit this notion in the US academic circles?

• So, *um..*, the idea of the distribution courses comes from the tradition of liberal arts. And so we have a college of Liberal Arts that's part of the university and the sort of the mission of that college is to ensure that students get that breadth of exposure. So… so yes, we definitely do… we talk about the liberal arts and we value it. There has been particular value of liberal arts education over the past few months as we are heading into a presidential election and there has been a lot of attention in the media to liberal humanistic culture.

• How does liberal arts education correlate with general education? Is it a component, a part of general education?

• That's a part of general education... And some politicians question whether students really need the liberal arts or they should just have strictly vocational training… *Um..*, you know, one of these politicians said we need more welders and fewer

• Тобто, ці курси є дуже важливими для системи загальної підготовки студентів, так?

• Так. Окрім того, вони забезпечують формування у студентів основних життєво необхідних навичок та поглиблюють їхні знання в сферах, що не пов'язані з їхньою основною спеціалізацією.

• А як щодо поняття «гуманітарна культура»? У моїй країні ми використовуємо термін «гуманітарна культура студентів». Чи вживається це поняття в академічних колах США?

• Ідея викладання загальноосвітніх предметів походить з традиції вивчення гуманістично орієнтованих дисциплін *liberal arts*. І тому у складі нашого університету є гуманітарний коледж, місією якого є розширення світогляду студентів у ході загальної підготовки. Таким чином ми надаємо великого значення *liberal arts* і цінуємо їхню роль. Особливу значущість вищої освіти на основі *liberal arts* ми відчуваємо протягом останніх місяців, коли ми стоїмо на порозі президентських виборів і у ЗМІ приділяється багато уваги гуманітарній культурі.

• Яким чином пов'язані між собою загальна підготовка та гуманістично орієнтована освіта на основі *liberal arts*? Чи є остання складником загальної підготовки?

• Це частина загальної підготовки. І деякі політики піддають сумнівам необхідність вивчення *liberal arts* і наголошують на пріоритеті фахового навчання. Знаєте, один із таких політиків сказав, що нам треба більше зварювальників і менше

philosophers, which may very well be true but I don't think there's anything wrong with a welder who's had some philosophy if that makes sense.

філософів. Така думка має право на існування, але я думаю, що зварювальнику не завадить курс філософії, який може посприяти його глибшому розумінню сенсу власного життя.

• I do have a problem in differentiating between the two terms in the US higher education - competence and literacy. As I studied a lot of information in the course of my research, I can see that some colleges describe the learning outcomes as competencies and some say literacies. So is there any difference between competence and literacy?

• Я маю труднощі щодо визначення двох термінів у сфері вищої освіти США: це компетність і грамотність. Опрацювавши значний масив інформації з теми дослідження, я побачила, що в деяких коледжах визначають результати навчання студентів з опорою на термін «компетентність», а в інших – «грамотність». Тож, чи існує різниця між компетентністю та грамотністю?

• Well, they are similar, I believe. I mean, I think they are probably, to some degree, discipline-specific. So, at least in my experience, I tend to see competencies in some sort of more applied fields. So, for example, we see a lot of competency based assessment in our School of Nursing or Engineering. So, students have to demonstrate that they can do certain vocational things.

• Я вважаю ці терміни подібними. Маю на увазі, що вони в певній мірі є дисциплінарно орієнтованими. Принаймні, з власного досвіду можу стверджувати, що компетентності мають більш прикладну сферу застосування. Наприклад, у нашому університеті ми стикаємося з оцінюванням результатів навчання студентів на основі компетентностей на медичному або інжерному факультетах у процесі фахової підготовки. Тож, студентам необхідно продемонструвати, що вони здатні виконувати ті чи інші задачі професійного характеру.

• That is… It relates more to vocational education, yes?

• Це стосується більше професійної освіти, чи не так?

• Just to some degree...to some degree... Whereas literacy tends to be the focus in the more didactic or writing intensive fields. E. g. English, fine arts, and those kinds of disciplines in general education.

• Лише в деякій мірі.. в деякій мірі.. Терміном «грамотність» здебільшого послуговуються у навчальних площинах, які спрямовані на удосконалення різноманітних навичок для практичного застосування загальноосвітніх знань або риторичних навичок письмової комунікації. Це англійська мова, образотворче мистецтво ті інші загальноосвітні дисципліни.

- Ok, I do understand. Thank you.
- Recently I've read about high-impact practices in the US undergraduate education: first-year seminars, service learning and extensive writing are mentioned there. You do have a communication **area** as I've understood?

- Yes. So, the main component of the general program is extensive writing; students get writing experience in their second-year seminar.

- Second year seminars, they are more in a written form, yes?

- Yes.
- Thank you. I see... Communication is a very important part of general education. Unfortunately, in my country it lacks much to be desired. Nowadays we can see a lack of educated people, especially in writing sphere, who are even unable to write a letter of a proper type. Thank you very much again!

- Дякую. Я зрозуміла.
- Нещодавно я прочитала про те, що високоефективна навчально-пізнавальна діяльність студентів забезпечується курсами-семінарами першого року, навчанням служінню громаді та ґрунтовним письмовим мовленням. Як я розумію, до програми навчання на бакалавраті входить і комунікативна підготовка студентів?
- Так. В основі вивчення загальноосвітніх курсів лежить виконання студентами різноманітних письмових завдань. Щодо більш практичного досвіду у сфері письмової комунікації, то студенти його набувають здебільшого у процесі курсу-семінару другого року.
- Відтак, на другому році навчання заняття з курсу-семінару спрямовані на засвоєння письмової форми спілкування?
- Так.
- Дякую Вам. Зрозуміла… Комунікативна підготовка є важливою частиною загального компонента у вищій школі. На жаль, у моїй країні нам бракує цього освітнього напряму. І сьогодні ми стикаємося з тим, що більшість людей, які здобули вищу освіту, не здатні навіть грамотно скласти лист будь-якого типу. Ще раз, щиро Вам дякую!

Додаток Л

Міждисциплінарний метод активного проблемно-ситуаційного аналізу на тему «Тенденції здоров'я іммігрантів підліткового віку в Нью-Йорку: Стати американцем може бути шкідливим для здоров'я»

Розробник: К. Вілсон, викладач міждисциплінарних курсів «Екологічна етика» і «Громадське здоров'я» Громадського коледжу Стелли і Чарльза Ґутманів (м. Нью-Йорк)

Уявімо . . . .,

що ви щойно закінчили коледж із ступенем бакалавра в галузі громадської охорони здоров'я, і що ви отримати роботу на посаді аналітика програми Нью-Йоркського Департаменту охорони здоров'я і психічної гігієни в підрозділі зміцнення здоров'я та профілактики захворювань. Ваші обов'язки на цій посаді передбачають вивчення питань охорони здоров'я серед іммігрантів. Згідно з останніми напрацюваннями Департаменту охорони здоров'я і психічної гігієни очевидним є той факт, що відразу після прибуття в Нью-Йорк здоров'я багатьох груп іммігрантів знижується. Тому цей департамент ставить завдання проаналізувати вже існуючі дослідження у сфері охорони здоров'я серед іммігрантів на околицях міста, визначити фактори впливу на погіршення здоров'я іммігрантів і запропонувати шляхи вирішення цієї проблеми.

Вступ

Це дослідження базується на вивченні проблем зі здоров'ям, з якими стикаються іммігранти підліткового віку під час адаптації до життя в містах США, особливо дівчаток-підлітків з Мексики, які іммігрували до Нью-Йорку. Ви будете досліджувати це питання з огляду на галузь громадської охорони здоров'я, антропології та історії. У результаті, наприкінці тематичного дослідження, ви повинні взаємопов'язати й проаналізувати історію мексиканської дівчини на ім'я Марія, яка зі своєю родиною переїхала до Нью-Йорку, а потім на основі критичного мислення запропонувати інноваційні та конкретні пропозиції для багаторівневого втручання з метою вирішення цієї проблеми. Хоча історія Марії є вигаданою, вона ґрунтується на реальних фактах з життя підлітків-іммігрантів.

Історію Марії подано у п'яти частинах і вона буде обговорюватися під час п'яти аудиторних занять. У першій частині (А) вам пропонується підготуватися до першого заняття, прочитавши статтю *з New York Times* і відповівши на поставлені запитання. Надалі у першій частині (В) ви ознайомитеся з історією Марії. У другій частині ви проаналізуєте різні аспекти системи громадської охорони здоров'я підлітків, зокрема підлітків-іммігрантів, та підходи до запобігання проблем зі здоров'ям, а також можливості асиміляції підлітків з міською культурою у США.

Методичні вказівки

Це дослідження охоплює п’ять аудиторних занять. Якщо у вас є доступ до електронних пристроїв (ноутбук, планшет тощо), це буде зручно для збору необхідної інформації і виконання онлайн-завдань. Всі виконані вами роботи повинні бути надруковані, якщо інше не вказано вашим викладачем-фасилітатором. Під час самостійної аналітичної діяльності ви розглянете блоки, помічені як «Основні запитання». Ви повинні відповісти на ці запитання. Інші блоки, під назвою «Рефлексія», допоможуть вам підготуватися до дискусії в аудиторії. Також є блоки «Читання» і «Відео», до яких ви можете отримати доступ шляхом гіперпосилання у кожній частині тематичного дослідження. Просто натисніть на назву «читання» або «відео», і ви перейдете до відповідного сайту або документу. Ваш викладач-фасилітатор може надавати вам додаткові матеріали, необхідні для підготовки до заняття. На заключному етапі дослідження ви маєте представити підготовлений аналітичний звіт щодо стану громадської охорони здоров’я в регіоні (мінімум дві сторінки друкованого тексту) і виконане мультимодальне завдання (доповідь, презентація тощо), надане вам викладачем-фасилітатором.

План дослідження

*Частина 1 – **Вступ:** Підготовка до ознайомлення з історією Марії*

- Проаналізуйте власні знання з питання охорони здоров’я підлітків у США.
- Перевірте власні знання про історію імміграції США.
- Проведіть критичний розгляд соціокультурних систем життя Марія та поміркуйте, як їй можна допомогти.

*Частина 2– **Розуміння:** Здоров’я підлітків*

- Перерахуйте найбільш поширені проблеми, що стосуються здоров’я підлітків у Сполучених Штатах Америки.
- Обговоріть питання особистісного і психічного розвитку підлітків.
- Визначте поняття: «охорона здоров’я», «епідеміологія», «дисбаланс здоров’я», «надмірна вага», «ожиріння, цукровий діабет», «депресія», «фактори ризику».

*Частина 3 – **Взаємозв’язок:** Історія імміграції в Нью-Йорку та загалом США.*

- Ознайомтеся з історією імміграції в США і подайте графічно імміграційні тенденції в США.
- Визначте поняття: «асиміляція», «акультурація», «соціальний капітал», «культурний шок».
- Вивчіть та проаналізуйте статистичні дані, пов’язані зі здоров’ям іммігрантів підліткового віку.

*Частина 4 – **Аналіз:** історія Марії*

- Проаналізуйте фактори, які вплинули на життя Марії.
- Визначте соціально-екологічні умови життя Марії на основі історії її життя.
- Співвіднесіть ці умови з даними доповіді Нью-Йоркського відділу громадської охорони здоров'я.

*Частина 5 – **Узагальнення:** Розв'язання аналізованої проблеми*

- Укажіть фактори, які впливають на здоров'я підлітків-іммігрантів на основі фактичних даних Департаменту громадської охорони здоров'я Нью-Йорку.
- Узагальніть результати проведеного дослідження та надайте рекомендації для розв'язання аналізованої проблеми.

Частина 1 – ***Вступ: Підготовка до ознайомлення з історією Марії***

Заняття 1 →Завдання

У межах підготовки до першого заняття, будь ласка, виконайте завдання:

1. Дайте відповідь на шість запитань у рубриці «Основні питання» (Частина перша (А) – Базові знання), поданих нижче.
2. Прочитайте інформацію, подану у розділі «Передумови».
3. Виконайте читання «Здоров'я як плата за імміграцію».
4. Продивіться відео «Становлення Америки». Цей короткий кліп із серії «Каліфорнійські кінохроніки» називається «Неприродні Причини». Повну версію фільму ви подивитесь у третій частині.
5. Дайте відповідь на три запитання у рубриці «Основні питання», Частина перша (Б).
6. Прочитайте інформацію у розділі «Знайомство з Марією».
7. Прочитайте решту завдань тематичного дослідження задля розуміння того, як має просуватися ваше вивчення аналізованої проблеми.

Основні запитання

Частина 1 (А) – Базові знання

Перед заняттям дайте повні відповіді на ці запитання.

1. Як би ви охарактеризували загальний стан здоров'я середньостатистичного американця? Поясніть.
2. Які, на вашу думку, аспекти охорони здоров'я (психічні, фізичні, соціальні, екологічні) стосуються підлітків у США?
3. Що ви знаєте про історію імміграції в США? У Нью Йорку?
4. Коли / як / чому ваша сім'я або предки іммігрували до США? Або, якщо ви не громадянин Сполучених Штатів, коли / як / чому ваша родина переїхала до США?

5. Знайдіть визначення понять «асиміляція» і «акультурація». Вкажіть, з яких джерел ви взяли визначення.

6. У двох-трьох реченнях, залежно від вашого розуміння завдань тематичного дослідження, сформулюйте власне розуміння теми підзаголовку: «Стати американцем шкідливо для вашого здоров'я».

Передумови

Згідно з дослідженням Інституту міграційної політики (Nwosu, 2014) в 2012 р.:

- **41 млн.** іммігрантів жили в Сполучених Штатах Америки;
- **31,1 млн.** дітей у віці до 18 років жили в бідних сім'ях і майже **9,6 млн.** (або 31 %) – це були діти іммігрантів;
- **17,4 млн.** дітей у віці до 18 років жили принаймні з одним з батьків (іммігрантом) у сім'ї, з них **2,2 млн.** – діти, які народилися від батьків-іноземців поза межами Сполучених Штатів.

Враховуючи ці дані, діти і підлітки-іммігранти ассимілюються в американській культурі в рекордних кількостях. Для молодих іммігрантів адаптація до соціокультурного життя у США має величезний вплив на здоров'я. Зокрема, темпи зростання таких захворювань, як цукровий діабет, астма і ожиріння часто непропорційно високі в іммігрантських громадах у США. Чому це сталось? Це дуже складна проблема, яка вирішується за допомогою шкіл, науковців і політиків, але ще не повністю вивчена. Це дослідження заохочує вас критично порозмислити про взаємозв'язок між американською культурою, суспільством і здоров'ям та досвідом іммігрантів цієї країни щодо адаптації до американського способу життя. Які існують шляхи допомоги іммігрантській громаді з боку американського суспільства?

Історія усіх американських родин передбачає постійну зміну місць проживання. Імміграція в США з усіх куточків планети продовжується і донині, оскільки окремі люди та сім'ї переїжджають зі своєї батьківщини до США у пошуках нового кращого життя. Вони отримують величезні можливості, прекрасну країну і багатство американської культури та водночас вони мають долати труднощі своєї акультурації в США.

Чинне дослідження розглядає деякі негативні фактори впливу на здоров'я підлітків-іммігрантів у міських районах США. Зокрема, під час вивчення цих факторів ви проаналізуєте дані, що стосуються здоров'я підлітків-іммігрантів Нью-Йорка, справжнього урбаністичного плавильного котлу Сполучених Штатів, та подумаєте про те, як американський спосіб життя і / або процес адаптації до американського способу життя пов'язаний з наслідками для здоров'я.

Читання

«Здоров'я як плата за імміграцію» (Tavernise, 2013), газета «Нью-Йорк Таймс».

- Прочитайте статтю «*Здоров'я як плата за імміграцію»*, реферуючи її під час читання.
- Будьте готові обговорити статтю на занятті.

Відео

«Стати американцем» (California Newsreel, 2008), уривок «Стати здоровим американцем».

- Висловіть свою думку про переглянуте відео.
- Будьте готові обговорити це відео на занятті.

Основні запитання
Частина 1 (В) – *Здоров'я як плата за імміграцію*

1. На основі статті *«Здоров'я як плата за імміграцію»* розкажіть про взаємозв'язок між імміграцією до Сполучених Штатів і здоров'ям іммігрантів? Знайдіть цитату у статті на підтримку вашого пояснення.
2. Враховуючи перспективи, подані в цій статті, опишіть проблеми зі здоров'ям, з якими може стикатися підліток, який нещодавно прибув до США (використайте також матеріал уривку з відео «Стати здоровим американцем»).
3. Творці уривку «Стати здоровим американцем» посилаються на ідею про те, що іммігранти в США приїжджають здоровими і потім їхнє здоров'я погіршується від «соціальних сил, які руйнують здоров'я всіх нас». Поясніть, що оповідач має на увазі та назвіть 2-3 приклади цихсоціальних сил.

Знайомство з Марією

Марія нещодавно переїхала з маленького містечка за межами Мехіко в Елмхурст, Квінс, околиця Нью-Йорку з найбільш високою концентрацією іммігрантів у цьому регіоні і процвітаючою мексиканської громадою. Їй 15 років і в неї є дві молодші сестри, віком 10 і 12 років. Ці три дівчинки та їхня мати переїхали до Квінсу торік і приєдналися до батька, який жив там протягом двох років, працюючи в магазині продуктів. Незважаючи на смуток за батьківщиною, Мексикою, батьки Марії вирішили переїхати до Нью-Йорка, щоб отримати доступ до роботи і так, щоб дівчатка могли здобути якісну американську освіту. Сім'я живе в двокімнатній квартирі, субсидованій урядом у відносно безпечному районі в Елмхурсті, але злочинність і насильство є характерними для сусідніх районів. У будівлі досить шумно і постійно щось ламається, але сусіди дружні. Життя в такій тісноті не турбує Марію, оскільки вона рада, що вона задоволена, що вони сім'єю живуть усі разом. Насправді, всі члени родини рідко збираються всі разом у квартирі. Батьки Марії працюють протягом десяти годин шість днів на тиждень за мінімальну заробітну платню. Обоє батьків володіють англійською мовою на дуже низькому рівні, тому ходять до недільної школи у бібліотеці, де вони вивчають цю мову У своєму будинку вони розмовляють

іспанською, але іноді практикують і англійську, коли згадують про її важливість у своєму житті. Марія з нетерпінням очікує на недільні ранки, коли вся сім'я відвідує католицьку церкву, яка знаходиться поряд. Кожної неділі вони телефонують бабусі у Мексику, прогулюються у парку і влаштовують сімейний обід. Щоразу, розмовляючи з бабусею, Марія дужа щаслива, але потім засмучується, згадуючи своє безтурботне радісне життя, яке вона залишила позаду. Вона помічає, що її мати також у депресії. Крім того, минуло лише 18 місяців життя в Нью-Йорку, а у матері Марії вже діагностували діабету, у батька постійний хронічний кашель. Марія починає хвилюватися про здоров'я своєї родини.

Анна з Еквадору живе на одному поверсі з Марією, і вони стали близькими друзями. Вони часто сидять на сходах і розмовляють про школу, сусідів і музику:

АННА: Що ти робиш у ці вихідні? Хлопець з моєї школи влаштовує вечірку в суботу. Може підемо разом?

МАРІЯ: Я не знаю. У суботу я повинна працювати весь день, а потім, якщо я не буду вчити всю ніч історію, то не зможу написати тест у понеділок. Я люблю жити в Нью-Йорку, але завжди я просто виснажена. До того ж, мені нічого вдягти на вечірку та я така товста, що я нікому там не сподобаюсь.

АННА: Ти збожеваліла! Ти ж ні з ким не спілкуєшся і не товаришуєш, ось у чому проблема. Ти завжди працюєш і піклуєшся про свою сім'ю!

МАРІЯ: Байдуже. В будь-якому випадку, моя мама якось знепритомніла на цьому тижні, і я аж ніяк не можу залишити її.

Протягом тижня, Марія прокидається о 5:00 ранку, виходить з дому о 6:30 ранку, щоб завести своїх сестер до будинку друга їхньої сім'ї. Потім йде протягом однієї години до метро, шоб дістатися своєї школи, уроки в якій починаються о 7:45. Рівень викладання у школі, де навчається Марія, вважається нижче середнього, але її вчителі дуже турботливі. У школі немає фізичного виховання або уроків охорони здоров'я. По закінченні занять у школі Марія швидко направляється у Елмхурст, щоб забрати своїх сестер. Потім готує вечерю для всієї родини, прибирає квартиру і ввночі готується до наступного навчального дня. В середньому Марія спить п'ять годин за ніч, і її сон часто порушується шумом ззовні. Вона завжди втомлена, тому вона п'є каву і енергетичні напої увесь день. Протягом тижня Марія їсть сніданки й обіди у школі, які готують відповідно до благогійної продовольчої программидля нью-йоркських шкіл. Марія вечеряє вдома протягом тижня, але вона їсть піцу і п'є содову на обід і вечерю щосуботи та неділі, так як у ці дні вона працює 8-годинну зміну в *Pizza Hut* навпроти будинку, де вона живе. Марія заробляє 8 $ за годину. Після сплати податків щомісячно вона отримує зарплатню, яка становить приблизно 350 $. Марія віддає батькам 250 $ для сплати їхніх сімейних витрат. Решту грошей вона використовує для поповнення рахунку мобільного телефону та іноді – на одяг.

Незважаючи на постійне відчуття втоми у зв'язку з тим, що Марія взяла на себе так багато обов'язків, вона закінчила перший рік навчання у середній школі з середнім балом С. Марія добре справляється з математикою

та природничими дисциплінами, але її оцінки з історії, риторики й англійської мови є ледь задовільними. Її навички читання покращилися, але їй ще треба багато працювати над удосконаленням навичок говоріння і письма англійською мовою. Марія прикладає багато зусиль, щоб «вписатися» у школьне життя. Інші підлітки в школі здаються їй набагато зрілішими. Вона чула, як її однокласники говорили про вечірки з великою кількістю питва і наркотиків. Вона також чула, що вагітність і венеричні хвороби – велика проблема у школі. За перший рік Марія ні з ким не потоваришувала, і вона часто відчуває себе самотньою, невпевненою і депресивною. Як і більшість дівчаток-підлітків, Марія переймається своєю зовнішністю. Всього за один рік вона набрала двадцять фунтів зайвої ваги. Її батьки сказали, що це, ймовірно, просто симптом статевого дозрівання. Збільшення її ваги додалося до її почуття невпевненості. Родина Марії не має медичної страховки, і батьки не довіряють лікарям. Тому вона знає, що не зможе звернутися за медичною допомогою.

Нещодавно, коли Марія та Анна сиділи на сходах, вони говорили про своє життя в Центральній Америці та своє майбутнє:

АННА: Б'юся об заклад, якщо б моя сім'я залишилася в Еквадорі, то у мене був би хлопець зараз.

МАРІЯ: Це точно, був би! Щодо мене, то це навряд чи так було. Я гадаю, що б жила з бабусею і увесь тиждень готувала б їжу для всієї родини та займалася хатніми справами. Було б мені ще важче! Я дуже рада, що зараз я в США і зі мною все це відбувається… Я знаю, що воно того варте. Я точно буду навчатися у коледжі, потім стану медсестрою, зароблю грошей і куплю своїм батькам будинок у передмісті.

АННА: Ооо! Я збираюся зробити те ж саме! Але я не буду медсестрою, я боюся навіть і краплини крові! Я хочу стати вченим і поїхати з Нью-Йорку.

МАРІЯ: Я дуже хочу досягти своєї мрії! Я зараз дуже хвилююсь за здоров'я своєї родини, да і за своє також… Я просто не можу зрозуміти, чому почалися такі проблеми зі здоров'ям у моїх батьків. А у мене – ця зайва вага… Просто жах якийсь! З цим потрібно щось робити!

АННА: Не бери ти на себе так багато всього! Я бачу, що тобі потрібна допомога.

Висновки
• Які ваші враження і думки про Марію? Про Анну? • Які прикметники ви б використали, щоб описати життя Марії в Нью-Йорку? • З якими соціальними інститутами Марія взаємодіє щоденно? • Сім'я Марії не довіряє лікарям. Назвіть інші перешкоди доступності до системи охорони здоров'я для Марії та її сім'ї, а також перешкоди до здорового способу життя? • Висловіть свої ідеї стосовно того, як можна допомогти Марії?

Частина 2 – *Розуміння: Здоров'я підлітків*

Заняття 2 → Завдання

Готуючись до другого заняття:

1. Прочитайте статтю під назвою «Тенденції охорони здоров'я підлітків та молоді у США» (Mulye et al. 2009).Це досить велика наукова стаття.

2. Занотуйте свої відповіді на запитання, подані нижче.

3. Подивіться відео «У хворобі і багатстві» (посилання нижче). Будьте готові обговорити це відео в аудиторії. (Що є найважливішим у житті американських підлітків? Якби ви запитали про важливі речі у житті середньостатистичного американця, що було б у його списку? Можливо, профілі у *Twitter, Facebook, Instagram*? Або друзі, відносини, сім'я, школа, вечірки, мода, спорт, музика, коледж тощо? А може їжа чи фітнес? Більшість американських підлітків замислюються про те, де виробляється їжа, який тип харчування їм необхідний, і як їжа, яку вони їдять, впливає на їхнє тіло і розум? І щодо фітнесу? Чи більшість американських підлітків роблять регулярні вправи і думають про те, як фітнес впливає на інші аспекти їхнього життя? Або на здоров'я їхнього соціального життя? Чи ви коли-небудь чули приказку «Скажи мені хто твій друг – і я скажу, хто ти» ? Чи згодні ви з тим, що друзі, якими ми оточуємо себе, мають значний вплив на наше самосприйняття і соціальну поведінку?

Нездорова їжа займає практично центральне місце в американському підлітковому харчуванні. У Нью-Йорку, наприклад, багато підлітків харчуються содовою, піцою, фаст-фудом і сендвічами. Таким чином, можна собі уявити, як погане харчування може вплинути на такого підлітка-іммігранта, як Марія? Колектив Департаменту охорони здоров'я і психічної гігієни Нью-Йорка стверджує, що у городянина, який народився за кордоном і який живе у Сполучених Штатах Америки протягом чотирьох років, загальний стан здоров'я в цілому погіршується і він, швидше за все, страждає ожирінням (Кім, 2006). На думку економістів громадської охорони здоров'я Перрейра й Орнеласа (Perreira, & Ornelas, 2011), для дітей іммігрантів бідність, стреси міграції і проблем акультурації можуть істотно збільшити ризик для розвитку фізичних і психічних проблем зі здоров'ям.

У новинах постійно повідомляють про те, що проблеми зі здоров'ям, такі як ожиріння, діабет і депресія інтенсивно розвиваються у молодих людей в США. Чому це відбувається? Чи викликані ці проблеми зі здоров'ям чимось більшим, ніж просто вибором окремого індивіда? Звички підлітків, які починають формуватися незалежно від їх сім'ї, створюють стійкі установки для їхнього майбутнього.

14% американських школярів зовсім **не виконують фізичні вправи**	**28%** американських школярів страждають від **надмірної ваги** та **ожиріння**

Джерело: Frieden, T. R. (2012). *Youth Risk Behavior Surveillance – United States 2011.* Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

Марія потрапляє в обидві колонки у таблиці вище. Вона не робить фізичні вправи і індекс маси її тіла (ІМТ) складає трохи більше 30, який вважається ожирінням за американськими національними стандартами. Як це сталося? І чому? Ми знаємо, що вона має бажання поліпшити своє здоров'я, але чи виключно її власний індивідуальний вибір став причиною погіршення здоров'я? Чи причина в тому, що вона, як і багато інших ідлітків у США, їсть багато піци і п'є содову? (Пізніше в цьому дослідженні ви зосередитися на потенційних факторах ризику ожиріння, які виходять за межі особистих рішень Марії).

Відомо, що існують фізіологічні та психологічні пояснення складних змін, які відбуваються під час розвитку підлітків. Під час спільного проекту Молодіжного центру м. Нью-Йорка, Корнельського університету, Університету Рочестера та Центру охорони громадського здоров'я м. Нью-Йорка укладено дуже корисну, коротку довідкову статтю про стадії розвитку підлітків (Spano, 2004). Прочитайте цю статтю та поміркуйте над поданими нижче запитаннями:

Поміркуйте

- Після прочитання довідкової статті «Стадії розвитку підлітків» (Spano, 2004) згадайте свій період підліткового розвитку і порівняйте власний досвід з описаним у статті.
- Як Марія вписуються в ці стадії? Поясніть.
- Чи відповідають описані у статті стадії підліткового розвитку прототипу «американського підлітка» 21-ого століття? Якщо так, то словесно зобразіть «портрет типового підлітка»? Ви можете пригадати приклади зі свого життя, з кіно або ЗМІ, які б унаочнили квінтесенцію «американський підліток»?

Читання

«Тенденції охорони здоров'я підлітків та молоді у США» (Mulye et al. 2009).

Відео

«У хворобі і багатстві» (California Newsreel, 2008), уривок з «Здоров'я в Америці».

Основні запитання
Частина 2 – *Здоров'я підлітків*

1. Які шість основних аспектів у галузі охорони здоров'я підлітків розкрито у статті «Тенденції охорони здоров'я підлітків та молоді у США»?
2. За таблицями 1, 2 і 3 зі статті «Тенденції охорони здоров'я підлітків та молоді у США» сформулюйте основну ідею статті.
3. Чи відображає якась інформація з цих трьох таблиць біографічний портрет Марії?
4. Поняття «розповсюдженість» є важливим в епідеміологічних дослідженнях. Дайте відповіді на запитання нижче, щоб ознайомитися з цим поняттям.

а) З другого до останнього речення на сторінці 18 цієї статті автори стверджують, що «розповсюдженість надмірної ваги серед 12 до 19-річних майже подвоїлася у періоди 1988–94 рр. та 2003–06 рр.». Визначіть «розповсюдженність» і сформулюйте цю цитату своїми словами.

б) Враховуючи поданий гіпотетичний сценарій, розрахуйте розповсюдженість: «У школі Марії у 9-ому класі існує проблема підліткової вагітності. Загальна чисельність учнів школи 1552, з них – 358 учнів у 9-му класі, з яких 168 – хлопчиків. 86 дівчаток у 9-му класіє сексуально активними. Шкільний центр здоров'я провів опитування серед учнів напередодні зимових канікул, під час якого було виявлено 14 випадків вагітності. Якою є розповсюдженість підліткової вагітності (у відсотках) напередодні зимових канікул у 9-му класі?

5. Знайдіть в Інтернеті визначення понять: «охорона здоров'я», «епідеміологія», «невідповідність здоров'я», «фактори ризику», «ожиріння», «надмірна вага», «діабет» і «депресія». Вкажіть використані джерела джерела.

Додаткове завдання: Ви можете прочитати ще однуподібну історію – про Джесіку, яка приїхала в США з Мексики. Вона написала статтю в *Гаффінгтон Пост,* розмірковуючи про власне життя (Hernandez, 2013. Jessica is an Immigrant. *Huffington Post*, November 20).

Частина 3 – *Взаємозв'язок: Історія імміграції в Нью-Йорку та загалом США.*

Заняття 3 → Завдання

Готуючись до другого заняття:

- Прочитайте статтю «Можливості та винятки: коротка історія імміграційної політики США» (Евінг, 2012).
- Ознайомтеся з довідковою і статистичною інформацією, поданою у цій частині, та подивиться відео про Елліс Айленд (*Ellis Island*), де сьогодні знаходиться Музей імміграції США.

- Дайте відповіді на всі основні запитання.

Імміграція в США

Імміграція в США – складне явище, яке стало основним джерелом зростання населення і соціокультурних змін протягом більшої частини історії Сполучених Штатів. Імміграція –це «дії людей, спрямовані на облаштування свого постійного життя в іншій країні» (Оксфорд, 2014). Виокремлюють чотири основні пікові періоди імміграції в США: 1) заселення перших колоній; 2) заселення західного узбережжя країни протягом 19-го століття; 3) зростання міст на початку 20-го століття; 4) з 1970-х рр. і дотепер (Hipsman, 2013). Марія та її родина прибули до США протягом 4-го пікового періоду.

На кінець 2011р. у США налічувалося (Hipsman, 2013):

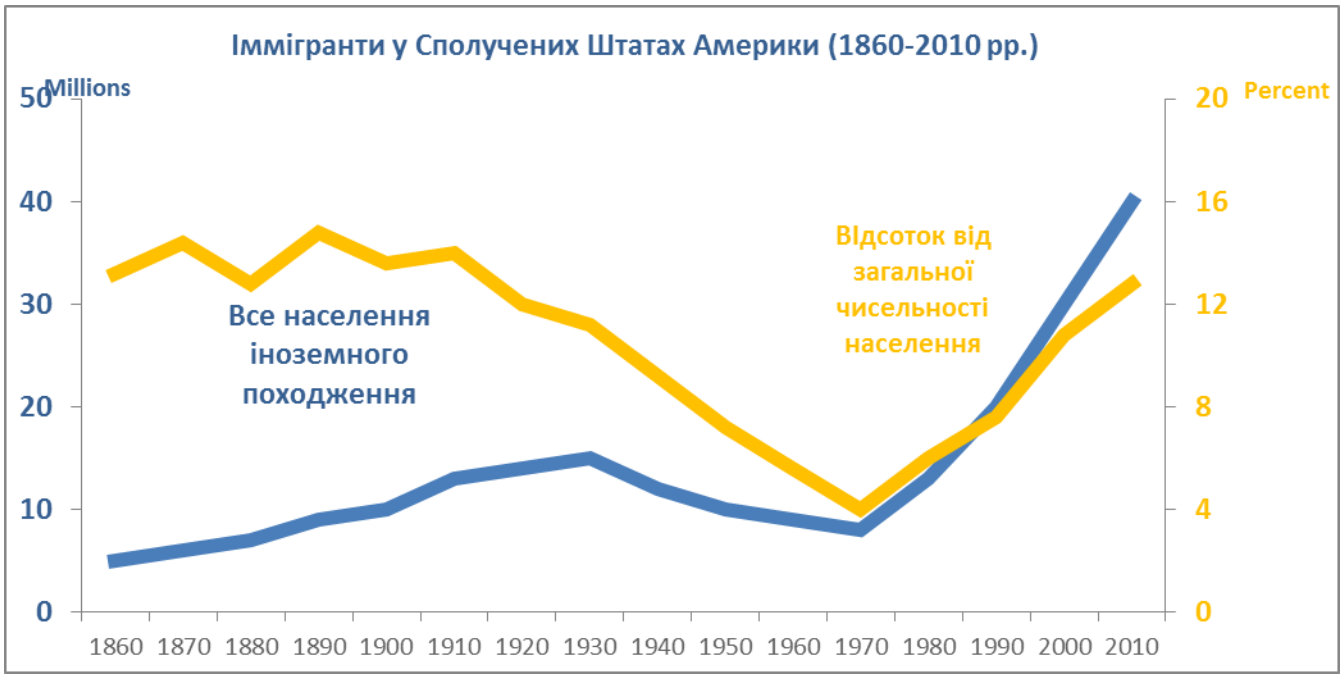
311, 6 млн. → загальна кількість населення

40, 4 млн. → кількість жителів США, які народилися закордоном (13 % від загальної кількості населення)

54% → жителів США, які народилися в Латинській Америці

11,7 млн → вихідці з Мексики (29 % загальної кількості іммігрантів)

Ознайомтеся з інформацією про тенденції імміграції до Сполучених Штатів за період більш ніж 150 років. Подумайте про те, чим були спричинені такі коливання у кількості іммігрантів:



На сайті (http://www.migrationpolicy.org) ви можете знайти інформацію про імміграцію в США, зокрема дані про імміграцію з Мексики, що допоможе вам краще зрозуміти зміст статті «Можливості та винятки: коротка історія імміграційної політики США».

Після прочитання статті зпоміркуйте про досвід Марії та її родини в контексті історії імміграції в США.

Читання

«Можливості та винятки: коротка історія імміграційної політики США» (Ewing, 2012)

Основні запитання

Частина третя (А) – Історія імміграції в США

1. Тепер, коли ви прочитали статтю «Можливості та винятки: коротка історія імміграційної політики США», поясніть, чим спричинені коливання кількості іммігранів у США, що подані на графіку вище.
2. Автор статті стверджує, що «кожна людина в Сполучених Штатах є виходцем з сім'ї іммігрантів, навіть корінні американці, чиї предки прибули на ці землі тисячі років тому». Поясніть, як ви розумієте цю цитату.
3. Поясніть, як ви розумієте думку автора про те, що «Сполучені Штати, будучи нацією іммігрантів, є конфліктною державою за своєю історичною ідентичністю».

Імміграція до Нью-Йорку

З чого розпочинався Нью-Йорк? З комерції. Велика частина європейських колоній в Новому Світі виникла в результаті релігійних і інших гонінь у Світлі Старому. На цьому тлі перші поселенці острова Мангеттен, голландці, виділялися малою зацікавленістю в духовному. Але

що привело їх сюди? Боброві шкури. На початку 17-го століття виробу з бобрових шкур були предметом розкоші в Європі. Генрі Гудзон у своїх невдалих пошуках протоки в Китай примітив біля берегів річки, яку назвав на честь святого Маврикія (майбутня річка Гудзон), безліч бобрів, що акуратно заніс у бортовий журнал. Вже в 1612 р. на території сучасного штату Нью-Йорк почали з'являтися мисливці на бобри, а в 1624 р. було засновано поселення в найпівденнішій точці острова Мана Хата. Це село до 1625 р. відбудувало оборонний форт і було голосно назване Новий Амстердам.

Голландське володарювання тривало близько 40 років. Губернатори змінювали один одного, новоутворене місто процвітало: правда, не обійшлося без озброєних зіткнень з індійцями. Особливо відрізнився останній губернатор (директор) Нової Голландії – Петрус Стайвесант. Жорстка людина, він носив дерев'яний протез замість ноги, яку втратив з вини гарматного ядра. При ньому місто розквітло більше колишнього. І саме йому слід дякувати за розсудливість, коли в 1664 р. на прохання жителів Петрус не став чинити опір значно перевершуючим силам супротивника – британцям, що обклали місто. Стайвесант здав місто новим хазяям і місто не постраждало. Британці назвали його Новий Йоркна на честь молодшого брата короля Чарльза II – герцога Йоркського.

Сьогодні це одне з найбільших міст у країні та найбільший плавильний котел культур. До того ж, Нью-Йорк – це місто пістійних стресових ситуацій, які впливають на здоров'я городян. Як Марія сказала своїй подрузі: «Мені подобається жити в Нью-Йорку, але я завжди почуваюся дуже виснаженою».

Відео

Подивиться відео про Елліс Айленд (*Ellis Island*) – острів, розташований у східній частині США у Верхній затоці Нью-Йорку. Назва острова походить від прізвища Самуеля Елліса, який придбав цей острів у 1785 рЦей острів знаменитий тим, що тут із 1892 р. по 1924 р. працював *федеральний імміграційний центр*. Через нього до США в'їхали понад 12 млн. осіб, або 71% усіх іммігрантів того періоду. Причому близько третини їх оселялися в межах міста Нью-Йорка чи неподалік від нього. Підраховано, що третина сьогоднішніх громадян США – нащадки тих, хто в'їхав до країни через Елліс-Айленд.

Перші будівлі центру, що були дерев'яними, у 1897 році знищила пожежа. Новий прегарний головний будинок у стилі французького ренесансу було відкрито три роки по тому. За його проект американські архітектори Едвард Ліппінкотт *Тілтон* і Вільям Алсіфрон *Боринґ* отримали золоту медаль Паризької всесвітньої виставки 1900 року. Пізніше площа острова була штучно збільшена з 1,2 до 11,1 гектара, до головного будинку додані нові крила та третій поверх і споруджені ще 33 додаткових будинки.

Рис. А. Головний будинок Елліс-Айлендського музею імміграції

Починаючи з 1990 р., в колишньому головному будинку центру працює Елліс-Айлендський музей імміграції (Ellis Island Immigration Museum), який, поза сумнівом, заслуговує відвідання. Докладаються зусилля щодо приведення в належний стан і збереження решти будівель. Зокрема, у 2007 р. було відкрито для відвідувачів відреставрований Паромний будинок, де після того працювала тематична виставка «Майбутнє – за збалансованістю: іммігранти, громадська система охорони здоров'я та елліс-айлендські лікарні».

У таблиці нижче наведено деякі статистичні дані про американців іноземного походження, які народилися в Нью-Йорку:

37% (3,1 млн.) міського населення мають іноземне походження
52% іммігрантів Нью-Йорка з Мексики
80% мексиканських жителів Нью-Йорка народилися за межами США

Міським жителям не завжди вдається правильно харчуватися і належно дбати про своє здоров'я. Шалений темп життя прирікає все більше дорослих і дітей на серйозні проблеми зі здоров'ям. Згідно звіту Департамента охорони здоров'я і психічної гігієни м. Нью-Йорка за 2006 р. «Здоров'я іммігрантів в Нью-Йорку» (Kim, Van Wye, Kerker, Thorpe, & Frieden, 2006) найбільш вразливою верствою населення Нью-Йорка щодо погіршення стану здоров'я є іммігранти, які, до того ж, стикаються з низкою перешкод доступу до медичного обслуговування. Імміграція, передбачаючи зміни соціально-економічного статусу, мови, культури тощо, завдає шкоди здоров'ю людей, які мають пристосуватися до американського соціуму.

Безсумнівно Марія та її родина незабаром після переїзду до Сполучених Штатів почали мати проблеми зі здоров'ям.

Запитання:

- Які наслідки для здоров'я сім'ї Марії має відсутність доступу до системи охорони здоров'я?
- Які шляхи вирішення цієї проблеми ви б запропонували?

Читання

- Статті «Здоров'я іммігрантів в Нью-Йорку в кількісних показниках» (Tavernise, 2013) і «Новітні нью-йоркці» (Lobo, & Salvo, 2013). Підготуйтеся до їхнього обговорення в аудиторії.

Відео

Подивіться відео «Ставши Американкою».

Основні запитання
Третя частина (В)

1. У статті «Здоров'я іммігрантів в Нью-Йорку в кількісних показниках» (Tavernise, 2013) відшукайте принаймні два кількісні докази, що стосуються проблем зі здоров'ям у Марії. Поясніть, чому ви вибрали ці дані і наскільки вони стосуються Марії.

2. Знайдіть статтю в Інтернет-мережі або в періодичному виданні, в якій обговорюються питання здоров'я, з якими стикаються люди, що іммігрують в Сполучені Штати. Прочитайте знайдену вами статтю та висловіть письмово свої думки щодо позиції автора з приводу проблем здоров'я іммігрантів.

Частина четверта – *Аналіз: історія Марії*

Заняття 4 → Завдання

Ознайомившись з історією Марії та історією імміграції до Сполучених Штатів, дізнавшись про проблеми охорони здоров'я, з якими стикаються іммігранти у Нью-Йорку, ви тепер здатні критично проаналізувати випадок Марії на основі здобутих знань.

Що означає «критично» проаналізувати питання та що взагалі є критичним мисленням? Критичне мислення – це «інтелектуально дисциплінований процес активного й умілого застосування концептуалізації, аналізу, синтезу та/або оцінки інформації, зібраної з/або згенерованої із спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань або комунікації» (Scriven, & Paul, 2014). Одним з ефективних підходів до критичного аналізу проблеми є міждисциплінарний підхід.

Переїхавши до Квінсу, Марія та її родина зіткнулися із серйозними проблемами зі здоров'ям. Дайте обґрунтовану відповідь на запитання: чому це сталося? Проаналізуйте генетичні, історичні, екологічні, економічні, психологічні, політичні та соціокультурні чинники впливу на здоров'я Марії та її рідних.

Основні запитання
Частина четверта (А)

1. Проаналізуйте генетичні, історичні, екологічні, економічні, психологічні, політичні та соціокультурні фактори впливу на здоров'я Марії та її рідних і заповніть таблицю А в парах або групах.

Таблиця А

Міждисциплінарний аналіз

Фактор	Вплив фактору на здоров'я Марії	Приклади впливу фактора на здоров'я Марії зі статей (періодичні видання, Інтернет), відео, офіційних документів тощо
Біологічно-генетичний		
Історичний		
Економічний		
Психологічний		
Політичний		
Соціокультурний		
Середовище		

2. Ознайомтеся з соціально-екологічною теорією, в основу якої покладенобагаторівневість соціального оточення особистості. (Вважається, що сьогодні модель екологічних систем, яка запропонована американським психологом У. Бронфенбреннером (Bronfenbrenner, 1979), є найбільш впливовою моделлю формування особистості. Бронфенбреннер вважає, що при аналізі соціалізації необхідно враховувати всю сукупність чинників навколишнього середовища і умов життя: мікроі макросоціальне оточення, вплив засобів масової інформації, національні і культурні особливості, характеристики соціальних інститутів тощо. Розвиток особистості є результатом взаємодії об'єктивних особливостей її соціального оточення і суб'єктивних процесів та переживань. Оскільки соціальне оточення постійно змінюється, процес соціалізації не завершується ніколи. Розвиток людини це динамічний, здійснюваний у двох напрямках реципрокний процес. Особистість, яка формується, активно реструктурує своє багаторівневе життєве середовище і в той же час на нього впливає це середовище, його елементи і взаємозв'язки між ними. Соціальне середовище має чотири рівні: 1) мікросистема (найближче оточення людини); 2) мезосистема (взаємовідносини між різними сферами мікросистеми); 3) екзосистема

(елементи соціального середовища, до яких індивід безпосередньо не відноситься, але які впливають на нього, наприклад, адміністрація школи, міська влада тощо); 4) макросистема (соціокультурні норми, системи соціальних уявлень та установок, норми та правила соціальної поведінки, що є характерними для певної субкультури). Ці рівні змальовуються у вигляді концентричних кілець як вміщені одна в одну системи.Характерною особливістю цієї моделі є гнучкі прямі і зворотні зв'язки між цими чотирма системами, через які й здійснюється їх взаємодія. Якщо скористатися екологічною моделлю У. Бронфенбреннера, яку він зробив для дослідження соціальних впливів на особистість (Bronfenbrenner, 1979), то найближчим оточенням, через яке індивід засвоює культуру, є мікросистема, тобто це всі ті, з ким він вступає в близький контакт. Для більшості людей первинною мікросис-темою культури є сім'я, за нею йдуть друзі і школа. Інші компоненти це організації з охорони здоров'я, релігійні групи, ігрові групи у дворі, інші соціальні групи, до яких належить особистість. Всі вони мають суттєве значення у формуванні особистості, детермінуючи ті чи інші якості. Наприклад, розвиток дівчинки в сім'ї може підтримуватись чуттєвістю матері по відношенню до перших кроків дочки на шляху незалежності. У свою чергу, виявлення дитиною незалежності може спонукати матір до пошуків засобів підтримання розвитку такої поведінки. Коли індивід включається в яке-небудь соціальне оточення або виключається з нього, мікросистема змінюється. Наприклад, дитина може перейти в іншу школу, відмовитись від якого-небудь виду діяльності й зайнятись іншим).

Заповніть таблицю Б у парах або групах:

Таблиця Б

Соціально-екологічна система охорони здоров'я

Рівні	Опишіть стратегії втручання з метою поліпшення здоров'я Марії	Аргументи зі звітів/статей/відео
Індивідуальний		
Найближче оточення (Відносини у сім'ї)		
Громада		
Суспільство		

Частина п'ята – *Узагальнення:* *Розв'язання аналізованої проблеми*

Заняття 5 → Завдання

• Перегляньте виконані вами завдання з попередніх занять з метою систематизації й узагальнення здобутих знань. Поміркуйте з приводу того,

яка інформація вас здивувала, з якими аспектами ви погоджуєтесь, а з якими – ні.

- Узагальніть результати проведеного дослідження у формі аналітичного звіту (див. план рис. Б) щодо стану громадської охорони здоров'я іммігрантів Нью-Йорка на прикладі «Історії з Марією». Аргументуйте свої думки та надайте рекомендації щодо розв'язання аналізованої проблеми.

Рис. Б. План-схема для написання аналітичного звіту

ВИМОГИ щодо оформлення:

Кожен з чотирьох розділів звіту повинен бути приблизно на одну сторінку А4 друкованого тексту. Загальний обсяг звіту – 6 сторінок, включаючи 1 титульну сторінку, 4 сторінки доповіді, 1 сторінку посилань. Технічні вимоги:

- Типізовані, 12 шрифт, Таймс Нью Роман.
- Через два інтервали.
- Розбивка на сторінки.
- Поля – 1 дюйм.
- Посилання – стиль APA.

Список джерел:

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambrige, MA: Harvard University Press.

California Newsreel (producer). (2008). *Unnatural Causes* [Motion Picture]. Retrieved from http://www.unnaturalcauses.org/about_the_series.php.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2014). *Public Health Approach to Violence Prevention.* Last modified August 26, 2014. Retrieved from http://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/publichealthapproach.html.

Elemendorf, D. (2013). *A Description of the Immigrant Population.* Washington, DC: Congressional Budget Office.

Ewing, W. (2012). *Opportunity and Exclusion: A Brief History of US Immigration Policy*. Retrieved http://www.immigrationpolicy.org/sites/default/files/docs/opportunity_exclusion_011312.pdf.

Frieden, T. R. (2012). *Youth Risk Behavior Surveillance - United States 2011*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

Hernandez, J. (2013). Jessica is an Immigrant. *Huffington Post*, November 20. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2013/11/20/jessica-is-an-immigrant_n_4304636.html.

Hipsman, F., & Meissner, D. (2013). I*mmigration in the United States: New Economic, Social, Political Landscapes with Legislative Reform on the Horizon.* Retrieved http://www.migrationpolicy.org/article/immigration-united-states-new-economic-social-political-landscapes-legislative-reform.

History.com Staff. (2009). *Deconstructing History: Ellis Island* [Motion Picture]. Retrieved http://www.history.com/topics/ellis-island.

Kim, M., Van Wye, G., Kerker, B., Thorpe, L., & Frieden, T. R. (2006). *The Health of Immigrants in New York City.* New York: New York City Department of Health and Mental Hygiene. Retrieved from http://www.nyc.gov/html/doh/downloads/pdf/episrv/episrv-immigrant-report.pdf.

Lobo, A. P., & Salvo, J. J. (2013). *The Newest New Yorkers.* New York: NYC Department of City Planning.

Morse, A. (2005). *A Look at Immigrant Youth: Prospects and Promising Practices.* Retrieved from http://www.ncsl.org/research/immigration/a-look-at-immigrant-youth-prospects-and-promisin.aspx.

Mulye, T. P., Park, M. J., Nelson, C. D., Adams, S.H., Irwin, Jr., C. E., & Brindis, C. D. (2009). Trends in Adolescent and Young Adult Health in the United States. *Journal of Adolescent Health, 45*(1), 8-24.

Olson E. C., Van Wye, G., Kerker, B., Thorpe, L., & Frieden, T. R. (2006). Take Care Northwest Queens. *NYC Community Health Profiles, 30*(42), 1-16.

Oxford Dictionaries. (2014). *Immigration.* Retrieved from http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/immigration.

Perez-Escamilla, R., & Kac, G. (2013). Childhood Obesity Prevention: A Life-Course Framework. *International Journal of Obesity Supplements,* 3, 3-S5. doi: 10.1038/ijosup.2013.2.

Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011).The Physical and Psychological Well-Being of Immigrant Children. *Immigrant Children, 21*(1), 195-218. Retrieved from http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/21_01_09.pdf.

Roberts, S. (2009). A Portrait of Ellis Island, and Tabloid Fodder. *New York Times,* July 4. Retrieved from http://www.nytimes.com/2009/07/05/nyregion/05bookshelf.html?_r=0.

Schapiro, N. A., Kools, S. M., Weiss, S. J., & Brindis, C. D. (2013). Separation and Reunification: The Experiences of Adolescents Living in Transnational Families. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 43*(3), 48-68. doi:10.1016/j.cppeds.2012.12.001.

Scriven, M., & Paul, R. (2014). *Defining Critical Thinking.* Retrieved from Retrieved from http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.

Spano, S. (2004). *Stages of Adolescent Development. Research Facts and Findings.* Ithaca, NY: ACT for Youth Upstate Center for Excellence.

Tavernise, S. (2013). Health Toll of Immigration. *New York Times,* May 18. Retrieved from http://www.nytimes.com/2013/05/19/health/the-health-toll-of-immigration.html?pagewanted=all.

Додаток М

Комплексне застосування методу кейсів і методу групового пазлу (з досвіду вищої школи США)

Для прикладу комплексного застосування методу кейсів і методу групового пазлу, наведемо навчальну ситуацію на тему «Приймаємо виклик: вивчаємо вплив розвитку мислення», розроблену Майєрс, професором психології коледжу Сімпсона в Індіанаполісі (штат Айова), яку використовують у своїй практичній діяльності викладачі університету Невади.

Навчальна проблема: Уявіть, що ви берете участь у програмі обміну досвідом у ролі ментора для студентів першого курсу. Прочитайте розмову чотирьох однолітків-менторів (Кріс, Тайлор, Алекс і Джордан). Під час читання, подумайте, як би ви посприяли цій дискусії, узявши в ній участь.

Кріс: Хлопці, минув місяць, як кожен із нас розпочав свою наставницьку діяльність зі студентами першого курсу. Тож, сподіваюсь, що в кожного з нас є про що поговорити.

Тайлор: Так. Узагалі-то я сподівався швидко впоратися з цим самотужки. Але проблема все ж таки існує. У мене склалося таке враження, що моя група наче ділиться навпіл: деякі студенти досягають успіху швидше, ніж інші, і різниця між ними збільшується, чим далі просувається семестр.

Алекс: Що ти маєш на увазі? Вони стають більш замкнутими?

Тайлор: Ні, не це. Просто деякі з них за результатами навчання справді виділяються з-поміж усіх інших студентів. У моїй групі є й такі, що просто замикаються в собі, коли їм стає важко. Я не зовсім упевнений, що з цим робити.

Джордан: Я розумію, що ти маєш на увазі. У моїй групі є дівчина на ім'я Сара, яка, стикаючись із важким для неї завданням, узагалі не береться за його виконання, оскільки переконана, що вона все одно з ним не впорається. Я поговорив із нею і виявив причину цього: у старшій школі її увагу «зациклили» на тому, що в коледжі потрібно відразу робити все відмінно. В іншому ж випадку всі будуть насміхатися з неї, а її життя буде зруйноване.

Кріс: Може й так.. У мене є кілька «крутих хлопців» у групі, які взагалі ні про що не турбуються. Спочатку я думав, що вони просто ліниві, але вони мали досить високі оцінки в школі. Тепер раптово вони нібито перестали про це турбуватися. Ви думаєте це через те, що вони бояться не впоратися з поставленими задачами?

Алекс: Я думаю, що цьому може бути багато пояснень. Наприклад, мої батьки мене дуже підтримували і ставилися з розумінням до моїх оцінок у школі. Вони знали, що в мене погано з математикою, але вони докладали всіх зусиль, щоб я ніколи не відчував, що це не варте хоча б спроби. Хоча деякі батьки дуже засмучуються, якщо їхні діти не одержують «відмінно». Це сприяє формуванню такого підходу до життя, як «усе або нічого». Може, це залежить від батьків?

Тайлор: Я не знаю... Мабуть, це через лінощі? У мене в групі є хлопець на ім'я Джек, який просто-таки жахливо виконав тест. Коли я запитав його, чим він це пояснює, Джек сказав, що дуже мало присвячував часу підготовці до цього тесту – він учив матеріал лише протягом тридцяти хвилин, коли всі інші, за його твердженням, близько двох або трьох годин. Я думаю, що вони, можливо, просто захопилися свободою коледжу порівняно зі школою і не турбуються про свою роботу.

Джордан: Він може себе просто недооцінювати. При цьому він уважає, що неважливо, наскільки ти стараєшся, усе одно результату не досягнеш. Тоді навіщо витрачати час?

Кріс: Можливо. А як щодо студентів, які гарно навчалися в середній школі? Ви думаєте їхні досягнення у школі допоможуть їм у коледжі? Є студенти у моїй групі, які відмінно писали роботи в середній школі, але, вступивши до коледжу, так ще і не одержали «відмінно» за свої письмові роботи. Але ви маєте рацію в тому, що студенти розділилися на дві групи залежно від своєї здатності впорюватися із ситуацією. Деякі з них просто сказали: «Я думав, що пишу відмінно. Та, мабуть, це не так. Академічне письмо виявилося досить складним для мене». Таким чином, і надалі вони не вирізнялися старанням.

Тайлор: Саме так! Тобто вони розраховували одержувати аналогічні оцінки в коледжі, як у школі. Інші ж намагалися йти в ногу з новими, більш високими академічними вимогами. Саме ці інші в моїй групі написали другу роботу набагато краще – можливо, не ідеально, але вони дуже боялися і завдяки цьому підвищили свої оцінки. Я просто не розумію, чому одні студенти можуть проявити наполегливість і старанність, а інші – ні.

Алекс: Я згоден. Просто деякі з них не вірять у себе або ще щось; вони й гадки не мають, що готові до вимог коледжу, і здаються.

Джордан: Можливо, я знаю що відбувається.

Кріс: І що ж?

Джордан: Ну, я не знаю багато про це, але я щось чув, що може мати відношення до цього. Доведено, що люди мають два різних «види мислення»: статичне – на кшталт переконання «добре, я не вмію читати – і нічого не можу з цим зробити», динамічне –«я не вмію читати, але я можу навчитися, якщо буду над цим працювати». Ці види мислення було зафіксовано в ході вивчення школярів на прояви інтелекту. Виявилося, що ті, які думали, що вони не зможуть одержати кращі оцінки з математики, неухильно демонстрували все гірші результати. Натомість, в учнів, упевнених у своїх силах, результати ставали все кращими.

Тайлор: Так, я також щось про це чув, а саме те, що інтелект може розвиватися й досить інтенсивно. Якщо я не помиляюсь, ім'я Керол Двек пов'язане з цим дослідженням.

Алекс: Отже, якщо людей можна переконати, що інтелект – це те, що може змінитися, то вони будуть навчатися краще, коли справа дійде до навчання в коледжі ?! А їх не будуть сприймати як невдах?

Кріс: Ось як я це розумію. Ми маємо глибше дослідити питання статичного і динамічного видів мислення і з'ясувати, чи пов'язані якимось чином усі ці проблеми з навчанням у наших першокурсників з цією типологізацією мислення?

Джордан: Згоден.

Кріс: Круто. Так, давайте вивчимо це питання. Думаю, що воно стане нам у нагоді в наставницькій діяльності з першокурсниками.

Завдання: Поміркуйте над питаннями:

1. Якби ви розмовляли з Крісом, Тайлором, Алексом і Джорданом, які б історії, дотичні до теми обговорення зі свого шкільного життя, ви могли розповісти?

2. Джордан і Тайлор поділилися відомою їм інформацією про концепцію мислення К. Двек. Продивіться будь-яке із пропонованих нижче відео про сутність цієї концепції. Потім напишіть кілька рядків до діалогу, які б могли посприяти розповіді про види мислення, розпочатої Джорданом (відеоматеріал: «ParentMap Pathways Lecture Series: Dr. Carol Dweck, Author of Mindsets», «Dweck speaks about Mindsets at Young Minds» (https://ru.pinterest.com/tamunagabisonia/growth-mindset-carol-dweck/)).

Підготовка до першого групового пазлу. Студенти розподіляються у групи по чотири особи, де кожний отримує завдання вивчити одне з чотирьох досліджень про види мислення. Також кожному студенту надається стислий виклад дослідження, яке він буде вивчати, та перелік питань, які допоможуть йому зрозуміти ключові позиції цього дослідження. Своєю чергою, кожний студент має написати свої відповіді на кожне із зазначених питань так, щоб мати на занятті нотатки, які б спрямовували його думки під час ознайомлення інших трьох студентів у групі з основними питаннями, що він досліджував.

На занятті студенти різних груп, які вивчали одну й ту саму!!! інформацію, об'єднуються у «групи експертів» для обговорення своєї частини. Після цього вони повертаються у свої початкові групи і по черзі викладають суть питання, яке досліджували.

У підсумку до першого групового пазлу студентам пропонується пояснити, як люди зі статичним мисленням вирізняються у своїх реакціях на виклики різних життєвих ситуацій.

Організація та проведення другого групового пазлу дуже схожа на перший. У той час, як перший пазл було спрямовано на ознайомлення студентів з вивченням загальних концепцій щодо видів мислення, другий пазл орієнтований на поглиблене розуміння того, як розвиток мислення впливає на інтелект людини й ефективність її навчально-пізнавальної діяльності зокрема.

Додаток Н

Поняття «гуманітарна культура» в дослідженнях українських та російських дослідників

Дослідник	*Зміст поняття «гуманітарна культура»*
Арнольдов (1992)	Гуманітарна культура є частиною духовної культури суспільства, яка існує у текстовому форматі та виконує функцію фіксації, збереження й передачі духовного досвіду людства. Зміст гуманітарної культури спрямований на людину, співвідносячись з її потребами, самовираженням та самореалізацією.
Вижлєцов (1996)	Основним складником гуманітарної культури є духовна культура, що інтеріорізована суб'єктом у сфері його духовного життя, самосвідомості, морального переживання, що призводить до її унікальності та неповторності.
Каган (1996а)	Гуманітарна культура – масив способів та результатів діяльності людей, який є екзистенційно орієнтованим, тобто спрямованим на втілення, ствердження та розвиток людської духовності.
Крилова (1990)	Гуманітарна культура – це не володіння знанням про культуру, а цілеспрямована, системна творча діяльність людини в науці, спілкуванні, мистецтві, самовдосконаленні.
Осипов (2004)	Гуманітарна культура є сукупністю духовних цінностей, знань та норм поведінки, вироблених особистістю або певним співтовариством на основі пізнання соціальних процесів, що виступають у вигляді регулятивних форм життєдіяльності людини.

Орешников (1992)	Гуманітарна культура – цілісна інтегральна характеристика духовності людини та спосіб і міра вільної реалізації її сутнісних сил у культурно-історичному процесі, в гуманітарній діяльності зокрема. Ця культура виражається у процесі виробництва, зберігання та споживання вищих людських цінностей, а також духовно-практичного перетворення світу, соціальної дійсності згідно цих цінностей.
Сластьонін (1991)	Гуманітарна культура є впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, цінностей, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій діяльності, зокрема професійної.
Шубін, Пашков (1999)	Гуманітарна культура є культивуванням таких цінностей, які орієнтовані на (само)розвиток суб'єкта, тобто самої особистості, проявляючись у її здатності до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення шляхом формування громадянських якостей, моральних оцінок, правових норм, естетичних смаків, інтелектуальних та пізнавальних здібностей.
Шиянов (2007)	Гуманітарна культура особистості характеризується рівнем розвитку її духовних потреб, рівнем їх інтенсивності та креативною діяльністю, виражаючи гуманістичні орієнтації особистості.
Боровков (2009)	Гуманітарна культура виражає якість соціалізації духовного світу людини, яка оцінена через гуманізм та миролюбність, співпереживання та співчуття, справедливість і законність, водночас визначаючи внутрішню мотивацію соціальної активності особистості.

Рибіна (2011)	Гуманітарна культура – це характеристика особистості, рисами якої є осягнення духовності, ціннісно-смислового змісту життя, гуманістичної технології професійної діяльності шляхом засвоєння гуманітарного знання, розвитку гуманітарного мислення, орієнтації на вищі людські цінності при творчому підході до вирішення професійних та особистісних задач.
Шор (2003)	Для гуманітарної культури особистості весь світ слугує полем її виявлення і побудови особистісних смислів.
Мардахаєв (2011)	Гуманітарна культура є базовим особистісним утворенням, що сприяє інтеріоризації цінностей загальнолюдської культури, їх реалізації у практичній життєдіяльності.
Зуєва (2005)	Гуманітарна культура базується на низці раціональних, моральних, комунікативних якостей особистості, здатності до взаєморозуміння, толерантності поряд із розрізненням себе й іншого, свого й чужого, як спроможності самоідентифікації у плюралістичному соціокультурному контексті.
Галус (2011)	Гуманітарна культура сприяє вихованню людини, яка сумнівається, але не безпринципної, а такої, що все піддає сумніву, досить чітка в оцінках, відстоює свої переконання, але здатна й до їхнього перегляду.
Каріков (2013)	Гуманітарна культура визначається розвитком мисленнєвих і комунікативних компетенцій, подоланням професійної однобічності, формуванням спроможності аналізувати соціальні, моральні, естетичні, культурно-історичні питання, які мають загальнолюдське значення.

Додаток П

ГЛОСАРІЙ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ
дослідження проблеми гуманітарної культури студентів закладів вищої освіти США

Aesthetic education	**Естетичне навчання і виховання** (цілеспрямований розвиток емоційно-чуттєвої сфери і креативності студентів, набуття естетичного досвіду, формування здатності до художньо-естетичних суджень шляхом вивчення різних видів мистецтва та культури в цілому)
Aesthetic experience	**Естетичний досвід** (особливий комплекс почуттів, не обов'язково прекрасних і піднесених, але таких, що несуть радість і гармонію та є емоційно забарвленими й завершеними; результат взаємодії між будь-яким предметом, явищем або подією та сприйняттям особистості)
Aesthetic judgement	**Естетичне судження (**суб'єктивна оцінка естетичних аспектів дійсності та мистецтва)
Aesthetic literacy	**Естетична грамотність** (комплексне поєднання уяви, почуттів і знань, які забезпечують набуття особистістю естетичного досвіду шляхом дослідження емоційно й естетично забарвлених проявів життя під час художньо-естетичної діяльності; здатність до сприйняття естетичних аспектів об'єктів, явищ та спілкування мовою мистецтва)
Area (Knowledge Area)	**Навчальна площина** (охоплює курси певної сфери знань у системі загальноосвітньої підготовки)
Autonomy	**Автономність** (здатність студентів брати відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів освітньої діяльності: вибір навчальних курсів задля складання індивідуальної програми навчання, методів та

	засобів засвоєння й обробки інформації, управління власним навчальним процесом (час, місце навчання тощо), самооцінка досягнутих результатів та саморегуляція діяльності на основі розвинутої внутрішньої мотивації)
Capstone	**Міждисциплінарний курс** практичного застосування здобутих знань з різних дисциплін і сформованих навичок (наприклад, курс навчання суспільно корисного служіння)
Citizenship	
Civic education	**Громадянськість** (духовно-моральна цінність, яка передбачає засвоєння і реалізацію людиною своїх прав і обов'язків відносно самої себе, своєї сім'ї, громади, країни та світу загалом)
Common learnings	**Громадянське навчання і виховання** (цілеспрямоване навчання і виховання поінформованих, вдумливих і відповідальних громадян, які здатні брати активну участь у суспільно корисній діяльності, володіють морально-етичними і громадянськими чеснотами)
Co/Extra-curricular activities	**Загальні методи пізнання**, що застосовуються не тільки в науці, а й в інших сферах людської життєдіяльності
Communicative competence	**Позааудиторна діяльність**
	Комунікативна компетентність (сукупність засвоєних соціокультурних знань і способів пізнання навколишнього світу, здатність розуміти різні способи категоризації світу та гнучко використовувати інформацію на основі раціональних інтелектуальних і комунікативних стратегій, за допомогою яких студенти здатні вибудовувати власну систему взаємодії з іншими в соціумі,

	втілюючи загальнолюдські цінності в усіх сферах своєї життєдіяльності)
Creative thinking	**Креативне мислення** (здатність породжувати інноваційні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації)
Critical thinking	**Критичне мислення** (самостійне мислення особистості, що передбачає здатність до цілеспрямованого, саморегулюючого судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою та інтерактивністю, а також поясненням концептуальних, методологічних або контекстних ідей)
Crossdisciplinary approach	**Кросдисциплінарний підхід** (передбачає розгляд проблеми в одній дисциплінарній сфері крізь призму іншої дисципліни, яка має відмінний епістемологічний базис (наприклад, історія і математика); йдеться про проблему, що перетинає межі однієї дисципліни, і перенесенні методів пізнання з однієї дисципліни в іншу для розв’язання цієї проблеми)
Cultural literacy	**Культурна грамотність** (здатність розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином та в цілому для успішної життєдіяльності, на основі засвоєних людиною певних базових знань, які співвідносяться з культурою мови того чи іншого соціуму)
Cultural intellect	**Культурний інтелект** (здатність особистості успішно адаптуватися до нових культурних умов, тобто успішно взаємодіяти з іншими людьми в незнайомому культурному середовищі)
Curriculum	**Курикулум** (запропонований і затверджений закладом вищої освіти зміст організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу з

	переліком курсів та визначенням результатів навчання й особистісного розвитку студентів на основі врахування соціокультурного контексту, що підлягає щорічному перегляду і відповідно оновленню)
Discourse	**Дискурс** (1) інституціонально заданий тип спілкування у соціокультурному контексті; 2) цілісна комунікативна ситуація (подія) з визначальними соціокультурними та морально-етичними чинниками, в яку занурюються комуніканти; 3) соціокультурний досвід)
Empathy	**Емпатія** (своєрідний емоційно-мотиваційний спосіб внутрішнього реагування на інших та навколишній світ у цілому, що обов'язково детермінується розумінням самого себе)
First year seminars	**Курси-семінари першого року, що базуються на дискусії** (ставлять за мету допомогти першокурсникам успішно інтегруватися в освітнє середовище навчального закладу шляхом обговорення різноманітних соціокультурних тем, акцентування уваги на розвитку вмінь і навичок, необхідних для ефективної життєдіяльності загалом і подальшого навчання зокрема, а також створення атмосфери довіри, продуктивної міжособистісної взаємодії, підтримки і турботи)
General education / Liberal education	**Загальна підготовка студентів бакалаврату** (охоплює природничу, суспільно-соціальну, гуманітарну сфери знань, математику і мистецтво, детермінуючи спрямованість освітнього процесу на формування у студентів цілісної усвідомленої картини світу та відповідно глобального менталітету, вироблення ефективних способів взаємодії з

	іншими людьми, що загалом забезпечує формування гуманітарної культури)
General Education Core Curriculum	**Основний курикулум загальної підготовки** (нормативно-директивний документ концептуального характеру на рівні освітньої політики закладу вищої освіти, в якому визначено результати навчання й особистісного розвитку студентів, структуровано обсяг знань, цінностей, видів діяльності, формування яких передбачене навчальними площинами гуманітарної, природничої та суспільно-соціальної галузей знання, кожна з яких представлена низкою курсів відповідного змісту, та в якому систематизовано основні методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу, моніторингу й оцінювання результатів навчання й особистісного розвитку студентів)
Graduate / Postgraduate education	**Післябакалаврська освіта** (магістратура, докторантура, професійна школа)
Humanities	**Соціально-гуманітарні дисципліни** (історія, література, філософія, мови тощо)
Idiolect of a student	**Ідіолект студента** (сформований на основі багатоаспектного засвоєння мови під час освітнього процесу комплекс індивідуальних лінгвориторичних умінь, детермінованих соціокультурними та психофізичними чинниками, що проявляється в індивідуальній комунікативній діяльності, як в усній, так і письмовій формах)
Intercultural competence / literacy	**Міжкультурна компетентність / грамотність** (комплекс певних знань і вмінь у сфері міжкультурного спілкування, який забезпечує розуміння того, що поведінкові моделі людей зумовлені їхньою

	культурою)
Learning community	**Навчально-виховне співтовариство** (передбачає співпрацю групи студентів (15–30 осіб), які активно взаємодіють під керівництвом двох-трьох професорів задля досягнення певних академічних цілей як у ході аудиторних занять, так і поза межами кампусу, виконуючи суспільно значущу діяльність у тому числі. Навчально-виховні співтовариства сприяють цілісності й узгодженості освітнього процесу, створюючи сприятливі умови для ефективного здобуття знань, де кожен індивід є невід'ємною частиною і несе відповідальність не лише за своє особисте навчання, а й за навчання інших студентів, та надають більше можливостей для заміни суб'єктивного індивідуалізму студентів на культурний колективізм)
Learning environment	**Освітнє середовище** (охоплює освітні ресурси і технології, методи навчання і виховання, способи навчання і зв'язку з соціальним та глобальним контекстами буття людини, соціокультурні моделі поведінки та прояв життєво важливих емоцій в освітньому процесі, що утворюють комплексну систему умов для всебічного розвитку студентів відповідно до педагогічних цілей закладу вищої освіти. Воно вирізняється: мультимодальною дискурсивністю (зміст навчального матеріалу розкривається за допомогою двох і більше семіотичних систем), а також різноманітними проявами мови як найвищого досягнення символічного розуму людини (слова, математичні знаки, символи тощо) і мовлення (усного і письмового); ціннісною спрямованістю (виховання у

	студентів загальнолюдських цінностей); інтегруванням знань; активною взаємодією всіх учасників освітнього процесу на основі особистої співпричетності)
Liberal Arts/ Arts	**Гуманітарні, соціально-суспільні, природничі дисципліни, математика і мистецтво**
Literacy	**Грамотність** (комплекс базових когнітивних умінь, які забезпечують здатність розуміти й використовувати різні типи інформації у побутовій, професійній та громадській сферах життя)
Metacognition	**Метапізнання** (здатність до критичного аналізу власних мисленнєвих стратегій та керування особистою пізнавальною діяльністю)
Multidisciplinary approach	**Мультидисциплінарний підхід** (розв'язання проблеми на основі зіставлення знань з декількох і більше епістемологічно однакових дисциплін, що фокусуються на тій чи іншій проблемі (наприклад, фізика і математика, французька і латинська мови)
Moral judgement	**Морально-етичне судження** (судження про правильну і неправильну людську поведінку, що базуються на здатності студентів оцінювати власні морально-етичні цінності та соціальний контекст проблем, розпізнавати етичні питання у найрізноманітніших контекстах, продумувати, яким чином різні етичні теорії можуть бути застосовані до морально-етичних дилем, і передбачати наслідки альтернативних дій їхнього вирішення)
Multimodal literacy	**Мультимодальна грамотність** (комплексне поєднання *інформаційної* (здатність виокремлювати, синтезувати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел,

	застосовуючи новітні інформаційні технології), *візуальної* (здатність аналізувати, створювати та використовувати візуальні образи з метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації та конструктивного прийняття рішень), *мультикультурної* (здатність сприймати, порівнювати та оцінювати подібності та відмінності поведінки людей, їхні вірування, цінності в соціокультурному середовищі в межах однієї країни або двох і більше країн) та *медійної* (здатність до обробки, аналізу та оцінки різних джерел інформації у широкому діапазоні жанрів та форм засобів масової інформації) *грамотностей*, що забезпечує дієвість практичного використання фундаментальних знань із різних сфер)
Outcomes of learning and development	**Результати навчання й особистісного розвитку** (поведінково-діяльнісні критерії навчальних досягнень студентів, які піддаються кількісному виміру й оцінці та свідчать про набуття студентами знань, умінь, ставлень, цінностей та особистісних характеристик під час освітнього процесу)
Patterns of behavior	**Паттерни поведінки** (моделі поведінки людей, що склалися в межах тієї чи іншої культури та які забезпечують їхні стійкі зв’язки з іншими людьми та навколишнім світом у цілому)
Post-secondary education	**Післяшкільна освіта на здобуття бакалаврського ступеня / вища освіта**
Service learning	**Навчання суспільно корисного служіння** (окремий навчальний курс або освітня технологія

	дослідницького типу у складі будь-якого курсу, що спрямована на практичне застосування здобутих знань, розуміння й усвідомлення демократичних засад функціонування американського соціуму, розвиток здатності студентів до співпраці з різними верствами населення та виявлення реальних потреб громади, формування громадянськості, морально-етичних якостей, відповідальності, а також встановлення зв'язків вищої школи з громадою)
Singularity	**Самобутність** (сформована у процесі навчання і виховання самостійність, своєрідність і незалежність від будь-яких впливів в особистісному розвитку (на противагу наслідуванню))
Social capital	**Соціальний капітал** (сукупність соціальних зв'язків і відносин між людьми, побудованих на співробітництві та взаємоповазі)
Social intellect	**Соціальний інтелект** (здатність до ефективної міжособистісної взаємодії на основі комплексу соціальних знань, що охоплюють знання про особливості людської поведінки (розуміння власних дій та поведінки інших людей) та знання соціальних питань і проблем; здатність обирати оптимальні для успішної життєдіяльності умови, тобто здатність адаптуватися до життя)
Spirituality	**Духовність** (якість особистості, яка включає: активні пошуки відповідей на так звані «вічні питання» (*духовні пошуки)*; глобальний погляд на життя, що виходить за межі етноцентризму й егоцентризму *(глобальний світогляд)*, почуття турботи і співчуття до інших та навколишнього світу в цілому *(етика турботи)* у поєднанні зі способом

	життя, який передбачає служіння іншим *(залучення до суспільно значущої діяльності)*; здатність підтримувати відчуття спокою і зосередженості, особливо в стресових ситуаціях *(незворушність)*)
Student-centered education	**Студентоцентроване навчання і виховання** (активний вплив студентів на зміст і організацію освітнього процесу, обумовлений перенесенням в освітній процес ідей гуманістичної педагогіки, поширенням практик самоосвіти протягом усього життя, а також трансформацією запитів суб'єктів освітнього процесу та зміною характеристики їхніх груп взаємодії з більш-менш однорідних (в етнічному, релігійному, расовому та інших вимірах) на гетерогенні, здебільшого мультикультурні аудиторії)
Syllabus	**Робочий навчальний план курсу,** який включає короткий зміст тем для вивчення
Transferable Skills	**Навички широкого застосування** (можуть бути застосовані у різних сферах життєдіяльності)
Transdisciplinary approach	**Трансдисциплінарний підхід** (виходить за межі окремих дисциплін різних епістемологічних площин, зосереджується на проблемі у такий спосіб, що забезпечує здобуття комплексних, часто нових, знань, які ведуть до формування цілісної картини світу)
VALUE RUBRICS (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)	**Методичні вказівки** з валідного оцінювання результатів навчання студентів бакалаврату

Додаток Р

Публікації автора з теми дослідження

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

Федоренко, С. В. (2013). Формування гуманітарної культури студентів у контексті культуроцентриської парадигми вищої освіти США. В О. Демиденко, Г. Корсун, І. Литовченко, В. Лук'яненко, Ю. Лавриш, С. Федоренко (Укл.), *Сучасні підходи до професійного становлення молоді: вітчизняний та зарубіжний досвід* (с. 97-142). Дніпропетровськ: Середняк Т. К.

Федоренко, С. В. (2016). Мультимодальна грамотність у складі гуманітарної культури студентів вищої школи США. В О. Дем'яненко, С. Заскалєта, Є. Зеленов, Р. Майборода, Т. Мороз, А. Осіпцов, …Т. Шиян (Укл.), *Культурний інтелект* (с. 148-161). Миколаїв: ФОП Швець В. М.

Федоренко, С. В. (2017). *Виховання гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США*. (Монографія). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».

Статті у наукових фахових виданнях (у тому числі ті, які індексуються в науково-метричних базах)

Федоренко, С. В. (2012a). Вища гуманітарна освіта в контексті гуманістичних та демократичних цінностей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет ім. Григорія Сковороди: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору (Т. VII (40))*, *27*(1), 345-352.

Федоренко, С. В. (2012b). Вища освіта США у контексті прагматично-ціннісних пріоритетів сучасного суспільства. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 27*(34), 482-488.

Федоренко, С. В. (2012c). Концептуальні підходи до визначення феноменологічного поняття «гуманітарна культура». *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 5, 80-84.

Федоренко, С. В. (2012d). Креативність особистості у контексті сучасної освіти для сталого розвитку. В І. А. Зазюн (Ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (Вип. 32, с. 66-70). Київ, Вінниця: ТОВ «Планер».

Федоренко, С. В. (2013a). Виховання гуманітарної культури студентів у контексті гуманітарної складової вищої освіти США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 41, 165-169.

Федоренко, С. В. (2013b). Виховання гуманітарної культури студентів у США в системі цінностей та методології гуманітарних наук. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 38, 361-366.

Федоренко, С. В. (2013c). Гуманітарна культура як пріоритет реформування гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія «Педагогіка і психологія»*, *41*(4), 9-14.

Федоренко, С. В. (2013d). Аксіологічний базис гуманітарної культури особистості: зарубіжний досвід. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Ч. 2)*, 17, 375-382.

Федоренко, С. В. (2013e). Вплив критичного мислення на формування гуманітарної культури особистості в межах когнітивної парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* (*Т. 1 (43)), 31*(1), 402-408.

Федоренко, С. В. (2014a). Гуманістично-культурологічна парадигма освіти як методологічна основа формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *4*(38), 66-75.

Федоренко, С. В. (2014b). Пріоритетність загальногуманітарної підготовки у формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 38, 451-455.

Федоренко, С. В. (2014c). Вища освіта США в контексті гуманістично-культурологічної освітньої парадигми. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Т. II (10))*, *31*(4), 379-386.

Федоренко, С. В. (2014d). Роль мистецтва у формуванні гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* (Ч. 2), 375-382.

Федоренко, С. В. (2014e). Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 5,167-173.

Федоренко, С. В. (2014f). Когнітивно-конативний аспект грамотності як комплексного педагогічного феномена в складі гуманітарної культури студентів у США. *Порівняльно-педагогічні студії, 4*(22), 45-52.

Федоренко, С. В. (2014g). Методологічний потенціал навчання суспільно корисному служінню у формуванні гуманітарної культури студентів США. *Теоретичний та науковий часопис «Вища освіта України»: «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»*, *3*(1), 159-163.

Федоренко, С. В. (2014h). Загальна гуманітарна підготовка бакалаврів у США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. І (52))*, *1*(5), 378-384.

Федоренко, С. В. (2015a). Огляд тенденцій впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів у вищій школі країн Євросоюзу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *4*(48), 132-140.

Федоренко, С. В. (2015b). Історично-педагогічні передумови становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(24), 11-20.

Федоренко, С. В. (2015c). Навчальні курси-семінари для студентів першого року начання в системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США. *Педагогіка вищої та середньої школи,* 45, 270-275.

Федоренко, С. В. (2015d). Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів віщих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 2)*, 19, 330-342.

Федоренко, С. В. (2015e). Актуалізація системного підходу в куррикулумах загальної гуманітарної підготовки студентів бакалавріату в США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Т. ІІІ (63))*, *1*(36), 225-236.

Федоренко, С. В. (2015f). Практична реалізація студентоцентрованого підходу у вищій школі США як чинник формування гуманітарної культури студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми,* 43, 491-495.

Федоренко, С. В. (2016a). Методологічне значення педагогічного дискурсу в формуванні гуманітарної культури студентів бакалавріату в США. *Педагогіка і психологія, 3*(92), 56-61.

Федоренко, С. В. (2016b). Організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*(28), 48-57.

Федоренко, С. В. (2016c). Розвиток лідерства в процесі проведення курсів-семінарів для студентів першого року навчання в США. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»: Тематичний випуск «Університет і лідерство»*, *4*(1), 23-25.

Миропольська, Н. Є., & Федоренко, С. В. (2016). Формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату вищої школи США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Педагогіка»*, *3*(110), 60-65.

Fedorenko, S. (2015). Arts integration in shaping liberal culture of undergraduate students in the USA. *Мистецтво та освіта*, *4*(78), 51-55.

Fedorenko, S. (2016). Methodological potential of the US general education in shaping students' liberal culture. *Journal of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»: Philology and Educational Studies*, 7, 79-84.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

Федоренко, С. В. (2012). Креативность как основная характеристика современного общества, образования, личности. *Announcements of Union of Scientists: Journal of* the *Union of Scientists in Bulgaria*, 21, 63-66.

Федоренко, С. В. (2013). Роль общей гуманитарной составляющей высшего образования США в воспитании гуманитарной культуры будущих специалистов. *Проблемы современной науки: сборник научных трудов (Ч. 2),* 8, 192-202.

Fedorenko, S. (2014). Liberal Arts Education in the Instructional Setting of Higher School. *European Science Review: International Scientific Journal*, 9-10, 80-83.

Fedorenko, S. (2014-2015). Liberal arts as broad integrative learning in the USA undergraduate education. *European Humanities Studies: State and Society*, 2, 56-64.

Fedorenko, S. (2016a). Liberal Arts Education in the US Colleges and Universities as the Basis for Shaping Students' Liberal Culture. *Journal of Teaching and Education, 5*(1), 411-416. Available at http://universitypublications.net/jte/0501/pdf/R5ME345.pdf. – Дата звернення (15.11.2017).

Федоренко, С. В. (2016b). К вопросу определения результатов обучения и развития студентов в куррикулумах общей подготовки высшей школы США. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky, 4*(1), 45-48.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Федоренко, С. В. (2012a). Education for Sustainable Development and Creativity. *Дни науки – 2012: материалы международной научно-практической конференции*, Прага (Чехия), 27 марта–05 апреля. 2012. (Т. 31, с. 211-214).

Федоренко, С. В. (2012b). Креативная образовательная среда в условиях перехода к устойчивому развитию общества. *Динамика в современной науке: материалы VIII материалы международной научно-практической конференции*, София (Болгария), 17–25 июля. 2012. (Т. 7, с. 24-28).

Федоренко, С. В. (2012c). Высшее образование в США как приоритет современного глобализационного мира. *Образование и наука без границ – 2012: материалы VIII международной научно-практической конференции*, Пшемышль (Польша), 07–15 декабря. 2012. (Т. 21, с. 38-42).

Федоренко, С. В. (2013). Формування гуманітарної культури особистості як імператив сучасної вищої освіти США. *Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: матеріали X всеукраїнської науково-методичної конференції*, Київ, 28–29 листопада. 2013. (с. 46-49). Київ: Національний технічний університет України «КПІ».

Федоренко, С. В. (2014a). Гуманистическая традиция гуманитарной подготовки студентов в высших учебных заведениях США. *Ключевые аспекты научной деятельности-2014: материалы VIII международной научно-практической конференции*, Пшемышль (Польша), 07–15 января. 2014. (Т. 10, с. 73-75).

Федоренко, С. В. (2014b). Феномен эмпатии в контексте гуманистической направленности образования США. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: материалы международной научной конференции,* Москва, 6–8 февраля. 2014. (с. 215-217). Москва: Издательство МГУ им. М. В. Ломоносова.

Федоренко, С. В. (2014c). Естетично-художній компонент гуманітарної культури особистості: з досвіду США. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Суми, 4–5 березня. 2014. (Т. 1, с. 108-110). Суми: Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Федоренко, С. В. (2014d). Роль педагогічного дискурсу як змістової детермінанти формування гуманітарної культури студентів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції,* Київ, 11–12 квітня. 2014. (с. 98-103). Київ.

Федоренко, С. В. (2014e). Гуманістична спрямованість вищої освіти США. *Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції,* Ніжин, 25-26 вересня. 2014. (с. 188-189). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя.

Федоренко, С. В. (2014f). Навчання суспільно корисному служінню в практиці формування гуманітарної культури студентів у вищих навчальних закладах США. *Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Умань, 30–31 жовтня. 2014. (с. 124-126). Умань: ФОП Жовтий О.О.

Федоренко, С. В. (2014g). Поняття «грамотність» як комплексний педагогічний феномен у США. *IV Всеукраїнський педагогічний конгрес: збірник наукових праць конгресу,* Львів, 15–16 жовтня. 2014. (с. 610-616). Львів: Сполом.

Федоренко, С. В. (2015a). Зміст гуманітарної складової вищої освіти в американських державних університетах. *Сполучені штати Америки у сучасному світі (політика, економіка, право, суспільство): матеріали II міжнародної науково-практичної конференції,* Львів, 15 травня. 2015.

(Ч. 1, с. 461-468). Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ імені І. Франка.

Федоренко, С. В. (2015b). Системно-цільовий підхід до змістового наповнення куррикулумів загальної гуманітарної підготовки студентів у США. *Педагогічна компаративістика – 2015: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару,* Київ, 11 червня. 2015. (с. 226-228).

Федоренко, С. В. (2015c). Результати навчання й особистісного розвитку студентів у куррикулумах загальної підготовки у вищій школі США. *Economics, science, education: integration and synergy: Materials of international scientific and practical conference,* Bratislava (Slovak Republik), 18–21 January. 2016. (с. 72-73). Bratislava.

Федоренко, С. В. (2015d). Рольова гра «Реакція на минуле» у вищій школі США. В С. Терепищий, Ю. Будник, В. Грасимович, О.Позній (Ред.), *Особистість, суспільство, політика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Ч.1, с. 34-36). Люблін: WSEI.

Федоренко, С. В. (2016a). Комунікація як сутнісна основа формування гуманітарної культури студентів бакалавріату у вищій школі США. *Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України: матеріали міжнародної науково-практичної конференції,* Миколаїв, 27–29 квітня. 2016. (с. 124-126). Миколаїв: МНАУ.

Федоренко, С. В. (2016b). Формування гуманітарної культури американських студентів шляхом дискусії на основі критичного читання класичних творів. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму,* Умань,19–20 травня, 2016. (с. 295-298). Умань: ФПО Жовтий О. О.

Федоренко, С. В. (2016c). Філософсько-педагогічні підходи до побудови загальноосвітньої підготовки студентів бакалавріату в США. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару,* Київ, 6 червня. 2016. (с. 182-184). Київ: Педагогічна думка.

Федоренко, С. В. (2017a). Загальноосвітня підготовка на бакалавраті у вищій школі США як базис формування гуманітарної культури студентів. В С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук (Ред.), *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: *збірник матеріалів І Міжнародної конференції Української асоціації дослідників освіти*, Київ, 11 лютого. 2017. (с. 169-171). Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

Федоренко, С. В. (2017b). Цінності життя сучасної студентської молоді в США. В І. Д. Бех, Ж. В. Петрочко (Ред.), *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України,* Київ. 2016. (Вип. 5, с. 271-276). Івано-Франківськ: «НАІР».

Федоренко, С. В. (2017c). Сократівський семінар на основі критичного читання класичних творів у вищій школі США. *Нові концепції*

викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: матеріали міжнародної науково-методичної конференції, Київ, 30–31 жовтня. 2017. (с. 89-92). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Fedorenko, S. (2014). Liberal Arts Education as an Element of Culture and Enlightenment. *Education and Science and their Role in Social and Industrial Progress of Society: Humboldt Kolleg Book of Abstracts*, Kyiv, 12–15 June. 2014. (c. 12-13).

Додаток С

Відомості про апробацію результатів дослідження

№	Назва конференції / симпозіуму / семінару / форуму	Місце та дата проведення	Форма участі
1	***Міжнародні:*** «Дни науки – 2012»	Прага (Чехія), 27.03–05.04.2012	очна, друк тез
2	«Перспективы развития науки в современном мире»	Краків (Польща), 29.03–31.03.2012	заочна, друк тез
3	«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»	Вінниця, 14–15.05.2012	очна, виступ з доповіддю
4	«Основні парадигми педагогіки та психології в XXI столітті»	Одеса, 22–23.06.2012	очна, виступ з доповіддю
5	«Динамика в современной науке»	Софія (Болгарія), 17–25.07.2012	заочна, друк тез
6	«Образовательные технологии – 2012»	Каварна (Болгарія), 20–22.09.2012	очна, виступ з доповіддю
7	«Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах»	Київ, 29.03.2013	очна, виступ з доповіддю
8	«Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»	Київ, 28–30.11.2013	очна, виступ з доповіддю
9	«Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»	Ялта, 01–04.10.2013	очна, виступ з доповіддю
10	«Ключові аспекти наукової діяльності – 2014»	Перемишль (Польща), 07–15.01.2014	заочна, друк тез
11	«Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы»	Москва (Росія), 06–08.02.2014	заочна, друк тез

12	«Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін»	Суми, 04–05.03.2014	очна, виступ з доповіддю
13	«Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція»	Умань, 30–31.10.2014	очна, виступ з доповіддю
14	«Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»	Київ, 12.11.2014	очна, виступ з доповіддю
15	«Education and Science and their Role in Social and Industrial Progress of Society»	Київ, 12–15.06.2014	очна, виступ з доповіддю
16	«Челпанівські психолого-педагогічні читання – 2014»	Київ, 21–24.05.2014	очна, виступ з доповіддю
17	«Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»	Київ, 20–22.11.2014	очна, виступ з доповіддю
18	«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»	Вінниця, 21–23.05.2014	очна
19	«Сполучені штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство»	Львів, 15.05.2015	очна, виступ з доповіддю
20	«International Journal of Arts & Sciences Conference»	Рим (Італія), 19–21.10.2015	очна, виступ з доповіддю
21	«Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»	Київ, 10.11.2015	очна, виступ з доповіддю
22	«Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»	Київ, 19–21.11.2015	очна, виступ з доповіддю

23	«Topics in Applied Linguistics: Success and failure in foreign language learning»	Ополе (Польща), 16–17.11.2015	очна, виступ з доповіддю
24	«International Journal of Arts & Sciences Conference»	Лас Вегас (США), 21–25.03.2016	очна, виступ з доповіддю
25	«Економіка, наука, освіта: інтеграція та синергія»	Братислава–Відень–Будапешт, 17–22.01.2016	очна, виступ з доповіддю
26	«Особистість, суспільство, політика»	Люблін (Польща), 15–16.02.2016	заочна, друк тез
27	«Загальні аспекти інноваційного розвитку освітньої галузі в контексті міжнародного співробітництва України»	Миколаїв, 27–29.04.2016	очна, виступ з доповіддю
28	«Університет і лідерство»	Київ, 09.10.2016	очна, виступ з доповіддю
29	«Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування»	Умань, 19–20.05.2016	очна, виступ з доповіддю
30	«Болонський процес: врядування у системі вищої освіти в контексті забезпечення якості»	Київ, 07.11.2017	очна
31	***Всеукраїнські:*** «Процес виховання у координатах духовного розвитку особистості»	Київ, 16–17.10.2013	очна, виступ з доповіддю
32	«Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості»	Київ, 28–29.11.2013	очна, виступ з доповіддю
33	«Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	Київ, 11–12.04.2014	очна, виступ з доповіддю
34	«Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі»	Київ, 22.10.2015	очна, виступ з доповіддю

35	«Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи»	Кривий Ріг, 23.10.2015	очна, виступ з доповіддю
36	«Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні»	Київ, 11.02.2017	очна, виступ з доповіддю
37	«Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики»	Київ, 30–31.10.2017	очна, виступ з доповіддю
38	«Педагогічна компаративістика–2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст»	Київ, 11.06.2015	очна, виступ з доповіддю
39	«Інтеграція освіти і науки – необхідна умова інноваційного розвитку країни»	Київ, 29.10.2015	очна, виступ з доповіддю
40	«Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі»	Київ, 09.06.2016	очна, виступ з доповіддю
41	«Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції»	Львів, 15.05.2014	очна
42–45	***Звітні конференції*** Інституту проблем виховання НАПН України	Київ, 2014–2017	очна