



УДК 37.017.7:373.9

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Світлана Федоренко

У статті висвітлено організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у навчально-виховному процесі вищої школи США. Йдеться про ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу, забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу, запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання. Зазначено, що освітній процес, побудований на основі студентоцентрованості, вимагає від студентів відповідальності за здобуті знання і набутий досвід. Стверджується, що застосування трансдисциплінарного підходу передбачає вибудову взаємозв'язків між різними шляхами пізнання і навчальними дисциплінами, створює додаткові можливості для студентів виявити та реалізувати свій особистісний потенціал. Розглянуто особливості навчальних курсів-семінарів у системі загальноосвітньої підготовки на бакалавраті у вищій школі США, які орієнтовані на адаптацію студентів до академічного середовища навчального закладу та створюють сприятливе розвивально-виховне освітнє середовище для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення студентів, залучаючи їх до духовно спрямованої діяльності, що в цілому забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Ключові слова: вища школа США; гуманітарна культура студентів; загальноосвітня підготовка; студенти бакалаврату; студентоцентрований підхід; трансдисциплінарність; міждисциплінарність; навчальні курси-семінари.

Динаміка розвитку сучасного освітнього простору ХХІ століття в епоху глобалізації вимагає від педагогічної системи інноваційних змін і висуває нові концептуальні орієнтири. В умовах сьогодення затребуваною є ініціативна особистість із сформованою гуманітарною культурою, що володіє критичним і креативним мисленням та здатна взяти на себе відповідальність у розв'язанні суспільно-політичних, культурологічних, економічних проблем. У зв'язку з цим надзвичайно актуалізуються пошук і використання навчально-виховного ресурсу вищої школи у формуванні гуманітарної культури студентів. З огляду на це цікавим є досвід США, де у вищих навчальних закладах створюють умови для розвитку у студентів здібностей до самоосвіти, самореалізації, гуманної взаємодії з іншими людьми та навколишнім світом, що загалом забезпечує формування гуманітарної культури студентів.



Аналіз американської науково-педагогічної літератури засвідчив, що умовами формування гуманітарної культури студентів у ході загальноосвітньої підготовки на бакалавраті у США є, по-перше, ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу [3; 7; 20]; по-друге, інтеграція знань на основі трансдисциплінарного підходу, який дозволяє 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 [10; 11; 12; 15; 16]; 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 [13].

Метою статті є висвітлення основних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування гуманітарної культури студентів у вищій школі Сполучених Штатів Америки.

Спираючись на наукові доробки американських освітян, розвиваючи та переосмислюючи їхні погляди на організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування гуманітарної культури студентів, визначаємо три основні умови, ефективність яких знаходить свій прояв у комплексній взаємодії в системі загальноосвітньої підготовки у вищій школі США:

- 1) ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу;
- 2) забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу;
- 3) запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання.

Слід зазначити, що під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність сприятливих змістових і процесуальних ресурсів освітнього середовища, які в цілеспрямованому комплексному поєднанні забезпечують формування досліджуваного педагогічного феномену. Схарактеризуємо кожен з указаних умов.

Перша умова, ствердження студентоцентрованого підходу до навчально-виховного процесу, за якого «студенти активно впливають на його зміст та організацію» [6, с. 338], обумовлена перенесенням в освітній процес ідей гуманістичної педагогіки, поширенням освітніх практик протягом усього життя, а також трансформацією запитів суб'єктів навчально-виховного процесу та зміною характеристики їхніх груп взаємодії з більш-менш однорідних (в етнічному, релігійному, расовому та інших вимірах) на гетерогенні, здебільшого мультикультурні аудиторії [7].

Спрямованість студентоцентрованого підходу на задоволення особистісних потреб студентів перетворює їх на співтворців освітнього процесу, думки яких заслуговують на увагу. Викладачі при цьому виступають партнерами-фасилітаторами, які покликані забезпечити мотивацію студентів до освітньої діяльності та рефлексію щодо використаних форм і методів педагогічного впливу [20, с. 95-97]. Ствердження студентоцентрованого підходу базується на поширеній у вищій школі США методиці індивідуального навчання, яка



характеризується: відсутністю жорстких рамок відвідування занять у часі, що дозволяє 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.

На переконання Дж. Бекера, віце-президента коледжу Барда, «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 наукових інтересів (спеціалізації) після того, як студенти вступили до вищого навчального закладу, на кінець другого року навчання на бакалавраті, свідчить про те, що прихильники загально-освітньої підготовки бачать у студентах особистостей, здатних до зростання й адаптивних до змін» [2, с. 22].

Цілком поділяємо думку М. Ваймер, 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 навчально-виховного процесу та рефлексії набутих знань і досвіду [20, с. 15]. Саме 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.

Цим запитам повною мірою відповідають ідеї навчальної автономії «як ключової мети студентоцентрованого освітнього процесу» [20, с. 10], як здатності студентів брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів освітньої діяльності, а саме: вибір курсів задля складання індивідуальної програми навчання, а також 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 [9]. Утакий спосіб студент стає активним суб'єктом навчально-виховного процесу, регулюючи його перебіг й усвідомлюючи мету та кінцеві результати навчання і розвитку, яких він має досягти.

Щодо згаданої автономії як особистісної характеристики, то саме вона слугує «рушійною силою самореалізації особистості, сприяючи формуванню здатності висловлювати оціночні судження та приймати самостійні рішення, необхідні для ефективної взаємодії в соціумі» [5, с. 34]. «Автономія включає визнання людиною себе невід'ємною частиною всього суспільства та здатність співпрацювати з іншими задля досягнення цілей, спрямованих на загальний добробут» [4, с. 36].



Загалом автономія 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, бути соціально відповідальною особистістю. На цьому підґрунті також формується адекватність самооцінки особистості. Звертаючись до специфіки розвитку автономності студентів у межах вибору індивідуальної програми навчання, зазначимо, що поряд із продуктивними знахідками використання гнучкого індивідуального навчального плану у вищих навчальних закладах США існує негативний аспект: можливість зниження рівня академічної підготовки для частини студентів, які обирають для вивчення більш прості навчальні курси. Однак при орієнтації на загальні освітні цілі в межах задалегідь встановлених вимог до загальної підготовки й очікуваних результатів навчання і розвитку сама ця ідея та 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 та створення умов, що надають можливість студентам висловлювати свою суб'єкту позицію, актуалізувати сенс власного «Я», сприяють набуттю знань та розвитку вмінь, необхідних для прийняття рішень у процесі планування, оцінювання, коригування й удосконалення своєї діяльності та готовності до прийняття цих рішень. Указане повністю відповідає сутності й особливостям загальноосвітньої підготовки та загалом природі гуманітарної культури як соціокультурному феномену й особистісній характеристиці.

Визначення другої умови, забезпечення інтеграції знань на підвалинах поширення трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу, підкріплюється все виразнішими тенденціями посилення інтересу та зростання потреби в інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, зокрема, науково-природничої та гуманітарної сфер, на початку ХХІ століття. Зокрема, Г. Джейкобс пояснює це розширенням загального обсягу наукових знань, що в результаті призводить до появи нових інтегрованих навчальних курсів [10, с. 7]. Наголошуючи на важливості інтеграції знань різних сфер в освітньому процесі, Р. Міллер стверджує, що «її основною метою є формування здатності студентів застосовувати здобуті знання і навички у різних контекстах своєї життєдіяльності, адекватно оцінюючи власні здібності та перспективи» [15 с. 12]. Цієї ж позиції дотримується М. Стокрокі, визначаючи інтеграцію знань, «як процес створення взаємозв'язків та як засіб поєднання ідей з різних дисциплін, що перетворює їх в міждисциплінарне знання» [19, с. 6]. Дослідник акцентує увагу на тому, що сьогодні замість поняття «інтеграція знань» все частіше вживаються поняття «міждисциплінарність», «мультидисциплінар-ність» та «трансдисциплінарність» [19, с. 6].

Водночас у межах міждисциплінарності виокремлюють:

– кросдисциплінарний (*crossdisciplinary*) підхід, який передбачає розгляд проблеми в одній дисциплінарній сфері крізь призму іншої дисципліни, яка має відмінний епістемологічний базис (наприклад, історія математики);



– мультидисциплінарний (*multidisciplinary*) підхід, що сприяє розв'язанню проблеми на основі зіставлення знань з декількох епістемологічно однакових дисциплін, що фокусуються на тій чи іншій проблемі (наприклад, фізики і математики, французької і латинської мови);

– трансдисциплінарний (*transdisciplinary*) підхід, який виходить за межі окремих дисциплін, що знаходяться в різних епістеміологічних площинах, зосереджується на проблемі у такий спосіб, що забезпечує здобуття комплексних, часто нових, знань, які забезпечують формування цілісної картини світу.

Резюмуючи колективну думку дослідників, інтеграцію знань з різних навчальних дисциплін умовно подамо як напрям руху навчально-виховного процесу від «кросдисциплінарності» – через «мультидисциплінарність» – до «трансдисциплінарності». Вочевидь, що трансдисциплінарність слугує спробом 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 [18].

Трансдисциплінарність окреслює методологічні засади застосування інтегрованих знань у розв'язанні проблем, що перетинають межі усталених академічних дисциплін. У трансдисциплінарному освітньому середовищі студенти сприймають «навколишній світ у всіх його унікальних проявах, що певною мірою сприяє продукуванню нового знання» [16, с. 10]. Крім нового знання, «трансдисциплінарність забезпечує особистість можливостями реалізації її інтелектуального та креативного потенціалів і, як наслідок, це сприяє успішності її життєдіяльності» [11, с. 4].

Подібної позиції дотримується Е. Х'юн, наголошуючи на соціально затребуваному трансдисциплінарному підході до інтеграції знань у ході загальноосвітньої підготовки студентів як теоретично систематизованого соціокультурного базису, 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 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 взаємовідношень 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 [9, с. 1–19].

Вивчення проблеми інтеграції знань на бакалавраті у вищій школі США засвідчує її реалізацію у трьох основних аспектах, які забезпечують цілісність процесу формування гуманітарної культури студентів у ході загальноосвітньої підготовки, а саме:

- ✓ інформаційно-контентному (інтеграція знань, які розкривають ціннісні основи різних сфер пізнання шляхом узагальнення й розвитку світоглядних ідей);
- ✓ операційно-діяльнісному (формування загальних для навчальних площин пізнавальних та практичних умінь і навичок (комунікативні вміння, критичне мислення));
- ✓ ціннісно-смисловому (на основі актуалізації інтелектуальних і духовних ресурсів студентів формування морально-етичних й естетичних установок).

Третя умова – запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання, які передбачають адаптацію студентів до академічного середовища навчального закладу та створюють сприятливе розвивально-виховне освітнє середовище для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення студентів, залучаючи їх до духовно спрямованої навчально-виховної діяльності, що в цілому забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Згідно з колективною думкою американських освітян, які були залучені до проекту з вивчення духовного розвитку студентів, ініційованого Інститутом дослідження ВО 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, у ході яких студенти залучаються до активних духовних пошу-ків, зокрема, досліджуючи такі «вічні питання», як сенс і мета життя людини» [14, с. 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 [14, с. 9].

Схожу думку висловлює А. Астін, наголошуючи на тому, що курси-семінари на першому році навчання через виховання духовності на основі самоідентифікації сприяють усебічному розвитку студентів, допомагаючи їм визначити своє місце в соціумі, адаптуватися до умов нового освітнього



середовища та розвинути активну життєву позицію [1, с. 40].

Акцентуємо увагу на тому, що, крім сфери самопізнання, самоосмислення та систематизації життєвого досвіду, тематика курсів-семінарів для студентів першого року навчання охоплює дослідження широкого діапазону важливих питань історичного, філософського, соціокультурного аспектів життя людини. Це встановлено в ході контент-аналізу курикулумів загальноосвітньої підготовки студентів американських вищих навчальних закладів різного типу. Так, в університеті Фурмана студентам першого року навчання пропонуються курси-семінари: «Людство, фізика та Всесвіт», «Майбутнє енергоносіїв у США», «Математика: історія та сутність», «Роль жінки в суспільстві: між кар'єрою і сім'єю», «Норми поведінки», «Витоки глобальної бідності», «Наркотики, секс та хибний шлях життя», «Греція та Японія в порівняльному аналізі», «Теорія ігор», «У пошуках щастя у США» та ін. [5].

Для прикладу, наведемо перелік курсів-семінарів для студентів 1-го року навчання Пенсільванському державному університеті (загальна кількість – 138 курсів), який охоплює різноманітні сфери соціокультурного життя людини: «Основи мистецької освіти», «Етичні проблеми сільського господарства», «Устої та цінності американської культури», «Основи афро-американської культури», «Сучасні проблеми у галузі біотехнологій», «Ідеї як візуальні образи», «Основи бізнесу», «Шляхи особистісного зростання», «Здоровий спосіб життя», «Біоінженерія», «Успішне студентське життя», «Громадська суспільно-корисна діяльність», «Ораторське мистецтво», «Традиції американської літератури», «Роль мас-медіа в суспільстві», «Мистецтво кінематографії», «Кримінальна відповідальність» та ін. [17].

Навчання відбувається у малочисельних групах (10–20 студентів). Це дозволяє значно збільшити інтенсивність освітнього процесу та його ефективність, а також пришвидшити формування необхідних навичок. За такої ситуації кожний студент отримує зворотний зв'язок про те, як він виконує те чи інше завдання, що полегшує засвоєння знань і дозволяє в подальшому ефективно їх застосовувати.

Заняття проходять здебільшого у формі дискусії, яка є істотною частиною навчально-виховного 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 дискусійних практик дозволяє студентам здобути знання, що забезпечують їхню адаптацію до життя в соціумі в цілому та до освітнього середовища вищого навчального закладу зокрема. Це підкріплюється цілями курсів-семінарів для студентів першого року навчання на бакалавраті у Сполучених Штатах Америки орієнтованих на:

- створення динамічної взаємодії між викладачами та студентами, де ідеї і знання передаються й обговорюються в критичній 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 саморозвитку, самовиховання;
- розвиток у студентів власного самостійного стилю академічної та наукової комунікації (усної й письмової), що відрізняється від тієї, до якої вони звикли у старшій школі [5, с. 5–6].

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що ефективність формування гуманітарної культури студентів бакалаврата у США забезпечується шляхом ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу; забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації освітнього процесу; запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання. Ці організаційно-педагогічні умови характеризуються: по-перше, функціональною єдністю, що виявляється в інтелектуальному, комунікативному, духовному, морально-етичному й естетичному розвитку студентів; по-друге, розвивально-виховною орієнтованістю, сприяючи формуванню у студентів уміння орієнтуватися в ситуаціях широкого соціокультурного контексту, а також виховання відповідальності й активної життєвої позиції.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні форм і методів реалізації вищезгаданих організаційно-педагогічних умов для формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США.

Список використаних джерел:

1. Astin A. W. *Why Spirituality deserves a central place in liberal education* / A. W. Astin // *Liberal Education*. – 2004. – Vol. 90. – № 2. – P. 34–41.
2. Becker J. *What a Liberal Arts Education is Education is...and is Not* / J. Becker. [Electronic resource]. – URL: <http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006>.
3. Blach C. *The Impact of Teaching Practices and Institutional Conditions on Student Growth* / C. Blach, Kathleen Wise // *American Educational Research Association Annual Meeting, Center of Inquiry – Wabash College, 2011*. – 13 p.
4. Botkin J. W. *No limits to learning. Bridging the Human Gap: A Report to the Club of Rome* / J. W. Botkin, Mandi Elmandjra, Mircea Malitza. – New York: Pergamon Press, 1999. – 159 p.
5. *Building a Foundation for Liberal Learning: First Year Seminars at Furman University 2013–2014* [Electronic resource]. – URL: http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf.
6. Collins J. W. *The Greenwood Dictionary of Education* / John W. Collins & Nancy Patricia O'Brien]. – Westport, CT: Greenwood, 2003. – 431 p.
7. Cornelius-White J. *Learner-Centered Instruction: Building Relationships for Student Success* / Jeffrey H. D. Cornelius-White, Adam P. Harbaugh. – SAGE Publications, 2009. – 240 p.
8. Deci E. *Why we do what we do: understanding self-motivation* / Edward L. Deci; Richard Flaste. – New York: Penguin Books, 1996. – 240 p.
9. Hyun E. *Transdisciplinary Higher Education Curriculum Transformation: A Complicated Cultural Artifact* / Eunsook Hyun // *Research in Higher Education Journal*. – 2011. – № 11. – P. 1–19 [Electronic resource]. – URL: <http://www.aabri.com/manuscripts/11753.pdf>.
10. Jacobs H. H. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* / Heidi Hayes Jacobs. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 97 p.



11. Kaufman D. *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching* / Douglas Kaufman, David Moss, Terry A. Osborn. – Westport, CT: Praeger Publishers, 2003. – 144 p.
12. Klein J. Th. *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity* / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
13. Kuh G. D. *High Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter* / George D. Kuh. – Washington, DC: American Association for Colleges & Universities, 2008. – 34 p.
14. Lindholm J. A. *A Guidebook of Promising Practices: Facilitating College Students' Spiritual Development* / Jennifer A. Lindholm, Melissa L. Millora, Leslie M. Schwartz, & Hanna Song Spinosa. – California: Regents of the University of California, 2011. – 124 p.
15. Miller R. *Integrative learning and assessment* / Ross Miller // *Peer Review*. – Vol. 7. – № 4. – P. 11–14.
16. Moss D. *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment* / David M. Moss, T. A. Osborn & D. Kaufman. – NY: Taylor & Francis, 2008. – 205 p.
17. Penn State Baccalaureate Degree General Education Program [Electronic resource]. – URL: <http://bulletins.psu.edu/undergrad/generaleducation/generalEd2>.
18. Senge P. M. *Collaborating for systemic change* / H. Bradbury, K. Kaeufer, B. B. Lichtenstein, P. M. Senge // *MITSloan Management Review*. – 2007. – Vol. 48. – № 2. – P. 44–53.
19. Stokrocki M. *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and cultures* / Mary Stokrocki. – Reston, VA: National Art Education Association, 2005. – 243 p.
20. Weimer M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* / Marryellen Weimer. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. – 304 p.

References:

1. Astin, A. (2004) *Why Spirituality deserves a central place in liberal education*. *Liberal Education*, (90(2)) pp. 34–41.
2. Becker, J. (2013) *What a Liberal Arts Education is ... and is Not*. Bard College Institute for International Liberal Education. Available at: <http://iile.bard.edu/liberalarts/>.
3. Blaich, C., and Wise, K. (2011) *The Wabash National Study – The impact of teaching practices and institutional conditions on student growth*. American Educational Research Association. Available at: http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Wabash-Study-Student-Growth_Blaich-Wise_AERA-2011.pdf.
4. Botkin, J., Elmandjra, M., Maliq, M., and Club of Rome (1979) *No limits to learning: Bridging the human gap: a report to the Club of Rome*. Oxford: Pergamon Press.
5. *Building a Foundation for Liberal Learning: First Year Seminars at Furman University 2013–2014*. Available at: http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf.
6. Collins, J. and O'Brien, N. (2003) *The Greenwood dictionary of education*. Westport: Conn: Greenwood Press.
7. Cornelius-White, J., and Harbaugh, A. (2010) *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Los Angeles: Sage Publications.
8. Deci, E. and Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: understanding self-motivation*. NY: Penguin.
9. Hyun, E. (2011) *Transdisciplinary higher education curriculum: A complicated cultural artifact*. *Research in Higher Education Journal*. Vol. 11 (1), pp. 1–19.
10. Jacobs, H. (1989) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Kaufman, D., Moss, D., and Osborn, T. (2003) *Beyond the boundaries: A transdisciplinary approach to learning and teaching*. Westport: Praeger.
12. Klein, J. (2001) *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society*. Basel: Birkhauser.
13. Kuh, G. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter*. American Association for Colleges & Universities.
14. Lindholm, J., Millora, M., Schultz, L., and Spinosa, H. (2011) *A Guidebook of Promising Practices: Facilitating College Students' Spiritual Development*. Los Angeles: Regents of the University of California.
15. Miller, R. (2005) *Integrative learning and assessment*. *Peer Review*, Summer.



16. Moss, D., Osborn, T., and Kaufman, D. (2008) *Interdisciplinary education in the age of assessment*. New York:: Routledge.
17. Penn State Baccalaureate Degree General Education Program. Available at: <http://bulletins.psu.edu/undergrad/generaleducation/generalEd2>.
18. Senge, P., Lichtenstein, B., Kaeufer, K., Bradbury, H., and Carroll, J. (2007) *Collaborating for systemic change*. *MIT Sloan Management Review*, (Vol. 48, (2)), pp. 44-53.
19. Stokrocki, M., (2009) *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association.
20. Weimar, M. (2013) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. SF: Jossey-Bass.