

Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Розчарування в предметоцентричній, технократичній моделі шкільної освіти спрямовує педагогічну думку до переосінки функцій освіти, її змісту й методологічних засад. Коло сучасних досліджень концентрується навколо ідей культуровідповідності та антропологізму як важливих орієнтирів у становленні й розвитку особистості в освітньому просторі.

Ідею про те, що шкільна освіта повинна бути відбитком сучасної для неї культури вперше чітко сформулював у своїх творах видатний німецький педагог XIX ст. Ф.-А. В. Дістервег. Принцип культуровідповідності, що дістав теоретичне обґрунтування поряд із принципами природовідповідності та самодіяльності в його праці «Керівництво до освіти німецьких учителів» («Посібник для освіти німецьких учителів»), проголошував урахування умов життя та специфіки національної культури у процесі навчання й виховання дитини: «Ми не починаємо свого життя з порожнього місця, з самого початку, але продовжуємо життя попередніх поколінь. Тому наше існування частково визначається успадкованими, частково прийнятими нормами та звичаями; тобто взагалі воно визначається історією. Якщо ми виявляємо протиріччя між тим, що існує, і тим, що повинно бути, то ми маємо час схилити наших сучасників до кращого й погане перетворити на хороше ... Іншими словами, дійсність завжди залишається далекою від ідеалу, тобто завжди можна уявити собі стан більш високий, ніж уже досягнутий. На цьому ґрунтується здатність людства до досконалості ... Мета змінюється у процесі руху. Вона видозмінюється відповідно до стану культури. Освітній ідеал певного часу складає також і мету навчання для певного часу. Принцип культуровідповідності в навчанні й вихованні вимагає прямування цим ідеалом» [14, с. 412-413].

На вітчизняних теренах майже на століття раніше вказував на взаємозв'язок освіти й культури геніальний український філософ і педагог Г. Сковорода. «Пізнай свій народ, а в народі – себе» [36, с. 254], – цей заклик українського філософа знайшов своє теоретико-педагогічне продовження у працях К. Ушинського, П. Юркевича, Г. Ващенко.

У XX ст. думка про те, що навчальний заклад повинен сформувати людину культури знайшла своє відбиття в теоріях і концепціях В. Біблера, Б. Бім-Бада, Є. Бондаревської, А. Вербицького, В. Верещагіна, І. Зязюна, М. Кагана, В. Костомарова, Т. де Шардена та багатьох інших учених. В умовах сучасної соціокультурної кризи науковці звертаються до ідей наших видатних попередників і сучасників, пропонують ймовірнісні варіанти виходу з неї, створюють умови для самозмін, удосконалення, наповнення новим ціннісним

сенсом існуючих форм соціальної (педагогічної) діяльності: «...можливість такої метаморфози криється у здатності особистості актуалізувати ті чи інші елементи загальнолюдського культурного спадку, що має гігантський потенціал як реалізованих, так і нереалізованих сенсів, норм поведінки, зміни соціальної дійсності», – зазначає сучасна дослідниця, філософ Л. Штомпель [45, с. 654].

Політехнічна спрямованість шкільної освіти, що історично склалася ще за радянських часів, призвела до відриву між реальними потребами учнів, вимогами життєвої практики та характером освіти, яку набувають школярі у період навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Рівень складності змісту шкільних дисциплін, великий обсяг інформації, яка щорічно вводиться у педагогічну практику не дозволяє відмовитись від предметного викладання, що, однак не сприяє формуванню в школярів цілісного уявлення про загальнокультурні феномени, сучасні полікультурні процеси, тенденції до зближення та інтеграції культур.

Тож орієнтація на формування людини культури у період шкільного навчання, яка здатна до самотворення протягом усього життя, розглядається нами як відродження традицій європейської педагогіки. З огляду на це потребує окремого й більш поглибленого дослідження зміст і структура загальнокультурної компетентності старшокласників, шляхи й сучасні засоби її формування. ○

Загальнокультурна компетентність особистості в категорійному полі сучасних досліджень

Зауважимо, що в постіндустріальному суспільстві, яке характеризується величезними досягненнями в галузі інформаційних та виробничих технологій; культура поступово втрачає свій ціннісний сенс, її зміст вихолощується й нівелюється, зводиться до масових форм сприйняття та розваг. Засоби масової інформації та Інтернет ліквідують міжнаціональні межі та кордони, створюють ілюзію входження людини в світову культуру, а між тим, як правило, молодій людині нав'язується «культурний сурогат», який не має ніякого стосунку до реальних культурних цінностей. І справжня культура, уособлена в літературних, художніх, музичних артефактах, сьогодні так само недоступна широкому загалу, як і два століття тому. З урахуванням того, що нині наука не є ціннісно-нейтральною діяльністю, цінність власне наукової творчості визначається також саме станом культури.

Неодноразово у працях вчених зазначалося, що надати визначення такому комплексному поняттю, як «культура», надзвичайно складно. Г. Єлізарова вказує, що культура належить до класу аксіоматичних понять, які видаються «інтуїтивно прозорими»: «Такі концепти (серед них «життя», «суспільство», «справедливість») настільки широкі та багатозначні, що навіть термінологічно кожен дослідник може вкладати в них свій сенс і при цьому тривалий час вести дискусію, не вступаючи у протиріччя з тими сенсами, які вбачають інші» [18, с. 4]. М. Агар, підкреслюючи виняткову комплексність цього поняття, називає культуру «концептуальним монстром», базовим, фундаментальним та винятково важливим феноменом, який ніхто не може зрозуміти, спільне, що

об'єднує різних людей, і відмінне, що зумовлює різницю між ними. На думку філософа, теолога, мислителя Тейяра де Шардена, культура є єдиною сферою прояву людської душі та думки. Вона фіксує, закріплює всі духовні пошуки та розумові досягнення людства; надає можливість новим поколінням, використовуючи попередній досвід, здійснювати рух назустріч Богу, і свобода волі, надана людині, повинна бути свідомо до цього спрямована [44].

У силу складності цього феномену деякі дослідники взагалі відмовляються від сталого визначення (спроби вичерпного визначення поняття культури малопродуктивні, зауважує Г. Єлізарова [18]), інші ж свідомо обмежують поле дослідницької діяльності, намагаючись зосередитись або на його формі, або на змістові. Наприклад, М. Каган тлумачить культуру як «довготривалий процес, що історично розвивається, й охоплює:

- 1) якості самої людини як суб'єкта діяльності;
- 2) способи діяльності людини, не притаманні їй, але нею створені;
- 3) розмаїття предметів – матеріальних, духовних, художніх, у яких опредмечені процеси діяльності;
- 4) вторинні способи діяльності, які служать уже не «опредмеченню», а «розпредмеченню» тих людських якостей, які зберігаються у предметному бутті культури, себто їх засвоєнню та привласненню людьми;

5) функції людини, яка збагачується, розвивається, оволодіває культурою завдяки розпредмеченню, перетворюючись, тим самим, на її творця [20, с. 9-10].

У вітчизняній гуманітаристиці найбільш типовими прикладами визначень поняття «культура» (на загал їх більше двох сотень) можуть слугувати такі:

- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, утілений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» (А. Щукін [27, с. 129-130]); у визначенні ототожнюється поняття культури в широкому сенсі з культурою духовною;

- культура – «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» ([6, с. 472]; у цьому визначенні наголошується на матеріальній складовій і водночас втрачається компонент унікальності, властивий цьому феномену;

- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що втілюється у форми й типи організації життя та діяльності людей, у їх взаємини, а також у створювані ними матеріальні та духовні цінності» ([34, с. 486]); це визначення відзначається розумінням дискретності людської особистості та імплікацією моделей поведінки («створювані ... цінності»);

Для наведених вище та подібних визначень є характерною комплексність і спроба охарактеризувати явище на високому рівні абстрагування.

Зарубіжна гуманітаристика, як правило, чітко розмежовує суб'єктивну й об'єктивну культуру. Перший термін стосується очевидних, матеріальних сторін культури, таких, як артефакти, створювані людьми, а термін «суб'єктивна культура» стосується нематеріальних аспектів буття людини, таких, як цінності, ставлення, норми поведінки, соціальні ролі. У багатьох

працях підкреслюється, що людям, як правило, набагато складніше обговорювати, спостерігати та розуміти суб'єктивні елементи власної культури, особливо, якщо вони вступають у конфлікт одне з одним. Саме в цій сфері й відбувається більшість випадків непорозуміння в ході міжкультурного спілкування.

Нині, коли широко обговорюються проблеми розуміння людини, її буття, системи міжособистісних стосунків, коли відбувається осмислення діалогу культур як умов взаєморозуміння, толерантності та плюралізму, у конкуренції освітніх парадигм віддаємо перевагу, поряд з компетентнісною, саме культурологічній парадигмі, що спирається на гуманні, культурологічні етичні засади у предметному та міжпредметному втіленні.

Поволі змінюються погляди щодо якості шкільної освіти в контексті більш глибокого її розуміння як культурного процесу, що втілюється в гуманних та творчих способах взаємодії його учасників; уявлення про особистість школяра, який є носієм, окрім соціальних властивостей, різних суб'єктивних властивостей, пов'язаних із поняттями автономії особистості, незалежності, здатності до обміркованого вибору, рефлексії, саморегуляції, у зв'язку з чим змінюється його роль у педагогічному процесі, за школярем закріплюється статус суб'єкта освіти й власного життя.

Єдність компетентнісного та культурологічного підходів створює відповідне теоретичне та методологічне тло для нашого дослідження.

Практично всі класифікатори учнівських компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков, А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих *компетентність загальнокультурну*. Українськими науковцями визнано, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму. Загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;

- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;

- послуговуватися рідною та іноземною мовою, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних й інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [21, с. 86].

У «Державному стандарті базової й повної середньої освіти» загальнокультурна компетентність визначається як одне з фундаментальних

понять, на яких базується середня освіта школяра (поряд із поняттями громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, комунікативної компетентності), і тлумачиться як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [17, с. 1].

Для наших досліджень вважаємо це визначення загальнокультурної компетентності стрижневими. Поряд із ним, у сучасних дисертаційних роботах, предметом дослідження яких є загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу, знаходимо й інші тлумачення цього феномену. Як комплексну інтегративну характеристику, яка вимагає багатоаспектного підходу до її вивчення визначають загальнокультурну компетентність Л. Веселова, Г. Дмитрієв, Т. Єжова, Д. Іванов, Н. Конасова, О. Лебедев, Н. Мечковська, А. Петров, Н. Сушкова, С. Троянська та інші.

Російська дослідниця Т. Єжова, вивчаючи феномен формування загальнокультурної компетентності студентів в освітньому процесі, пише, що саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки з соціумом. За визначенням дослідниці, загальнокультурна компетентність є значимою інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та емоційний компоненти, що забезпечує єдність загальної й майбутньої професійної культури та визначає здатність суб'єкта включатися в діяльність й орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі. Т. Єжова зазначає, що значущість цієї інтегративної якості особистості підвищується у зв'язку з переходом від традиційної до особистісно орієнтованої освітньої парадигми, оскільки суспільство потребує активних, компетентних спеціалістів, здатних самостійно приймати рішення й готових взяти відповідальність за їхнє здійснення, людей, здатних чітко формулювати мету й конструювати шляхи її досягнення. Результативність формування загальнокультурної компетентності авторка пов'язує із забезпеченням відповідної мотивації до високоінтелектуальної праці, участю суб'єктів навчального процесу у відборі змісту, методів і форм навчання, поетапною реалізацією ідеї «діалога культур» засобами включення в міжкультурну комунікацію [17, с. 4].

Оригінальне авторське визначення поняття загальнокультурної компетентності знаходимо в С. Троянської. Для неї загальнокультурна компетентність – це «інтегративна спроможність особистості того, хто навчається, зумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при розв'язанні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру» [40, с. 15]. С. Троянська у своєму дослідженні пропонує технологію формування загальнокультурної компетентності особистості засобами «музейної педагогіки» [40], а в низці статей стверджує, що загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу знаходить своє втілення у привласненні продуктів культурного

процесу, – вивчення, розуміння культури; залучення до культури як системи цінностей через переживання у процесі духовного взаємообміну; привласнення продуктів культури у формі навченості та співтворчості.

Як мету літературної освіти школярів тлумачить загальнокультурну компетентність Л. Веселова [8]. Результативність її формування вчена пов'язує з розробкою критеріїв відбору текстів для інтегративного культурологічного коментування, визначення видів навчальної інформації, яка залучається для культурологічного коментування та розробкою відповідної методики.

Загальнокультурна компетентність учнів є предметом дослідження й О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних школярів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості учнів, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань, знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах [16].

Детальну розгорнуту характеристику загальнокультурної компетентності учнів пропонує О. Лебедев, вважаючи її складовою загальної освіченості школяра разом із функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями. На його думку, загальнокультурна компетентність утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати заздалегідь спланованим результатом загальної освіти школярів. У роботі «Формування загальнокультурної компетентності учнів як ціль та результат шкільної освіти» вчений зазначає, що загальнокультурна компетентність передбачає орієнтацію в джерелах культури – творах художньої літератури, музичного зображувального театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах науково-популярної літератури. Важливим компонентом загальнокультурної компетентності школяра є здатність орієнтуватися в джерелах інформації. Відбирати їх для розв'язання пізнавальних завдань за певними критеріями, провідним із яких повинна бути достовірність. Також важливим компонентом цього феномену є здатність пояснювати явища дійсності та орієнтуватися у важливих проблемах суспільного життя (сутності проблем, причинах виникнення, думках щодо розв'язання), здатність орієнтуватися в світі соціальних, моральних, естетичних цінностей [26]. Аналогічні судження знаходимо й у Н. Конасової, яка вважає загальнокультурну компетентність показником освіченості учня загальноосвітньої школи [23].

Дотичними до поняття «загальнокультурна компетентність» є поняття соціокультурної (А. Муратов, С. Ніколаєва, А. Полєнова, В. Сафонова), міжшколярної (Н. Алмазова, М. Апальков, Г. Єлізарова, Ю. Кузьменкова, А. Муратов, Т. Овсяннікова, Н. Сушкова) компетентностей, загальногуманітарної (гуманітарної) компетентності, загальнокультурних умінь (К. Абульханова-Славська, П. Гальперін, Н. Міняєва).

У вітчизняній педагогіці та методиці викладання іноземних мов поняття соціокультурної компетентності трактується переважно у вузькому аспекті, як поняття, що втілює зміст навчання іноземних мов (І. Воробйова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, А. Поленова, В. Сафонова, А. Щукін та інші). Відповідно до тезаурусу ЮНЕСКО воно повинно бути ізоморфним поняттю «соціокультурна діяльність» й узагальнено відбивати істотні характеристики категорій «соціальна діяльність» та «культурна діяльність» [12]. Суто методичне визначення соціокультурної компетентності знаходимо в А. Щукіна: «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, слідуючи звичаям, правилам поведінки, нормам етикету, соціальним умовам та стереотипам носіїв мови» [27, с. 316]. О. Башманівський, С. Ніколаєва пишуть про те, що компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій: «країнознавча – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни); лінгвокраїнознавча передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації» [30, с. 43].

Н. Петришева в своїх роботах робить висновок, що соціокультурна компетентність передбачає знання реалій рідної країни та реалій країн, мова яких вивчається, уміння адекватно оперувати, інтерпретувати, узагальнювати та представляти інформацію про спільне й відмінне в різних культурах. До речі, ця ж авторка беззастовідно стверджує, що в низці наукових робіт загальнокультурна та соціокультурна компетентності розглядаються як синонімічні поняття. Ми не поділяємо такої точки зору та стверджуємо, що соціокультурна компетентність є поняттям, підпорядкованим відносно поняття загальнокультурної компетентності [32].

Соціокультурна компетентність з педагогічної точки зору визначається (А. Поленова [33]) як здатність особистості свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно розв'язуючи завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів відповідної поведінки всіх, з ким особистість вступає в соціальну взаємодію, сприймати різні форми культурного самовиразу та творчості позитивно орієнтованих соціальних груп та окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору. Загальнокультурні вміння (Н. Міняєва [29]) – сукупність дій школярів, які характеризують рівень розвитку культури з точки зору соціально схвальних норм поведінки. Н. Міняєва виокремлює знанневий, емоційний, поведінковий компоненти загальнокультурних умінь. Не занурюючись у подібні класифікації (оскільки не вміння є предметом нашого дослідження), зазначимо, що загальнокультурні

вміння, з нашої точки зору, є складовою частиною загальнокультурної компетентності старшокласників.

Питанням міжкультурної компетентності в теперішній час приділяється чільна увага як у наукових колах, так і з боку педагогів, лінгвістів-практиків. На думку Ю. Кузьменкової, міжкультурна компетентність охоплює широке коло проблем – «від необхідності набуття фонових історико-культурних знань до навчання поведінковим мотивам, що проявляються через інтонацію й жести, та пояснення розбіжностей у сфері комунікації, характерних для представників різних культур» [24, с. 32].

Загальногуманітарна компетентність / компетенція визначає якість відбору та представлення навчальної інформації у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу (А. Шукін [27, с. 186]). Переважно це поняття використовується як професійна характеристика педагога чи викладача, та може застосовуватися як узагальнювальна підсумкова характеристика навчальної та позанавчальної (зокрема, виховної) діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу – школярів, студентів. Наприклад, Є. Шулева визначає гуманітарну культуру як інтегративну якість, що включає в себе високий рівень освоєння гуманітарних наук, оволодіння методом наукового мислення, систему загальнолюдських ціннісних орієнтацій, що проявляються в розвитку активнотворчих сил і здібностей людини, досліджуючи виховний процес [46].

Зіставляючи ці визначення з основними дефініціями загальнокультурної компетентності переконалися у справедливості твердження М. Бахтіна щодо культурної зумовленості людського буття та людини як унікального мікрокосму культури, яка творить себе у процесі взаємодії з іншими особистостями. М. Бахтін у своїх працях доводив, що цей діалог може відбуватися не лише між різними особистостями, він відбувається всередині кожної особистості, у її свідомості, у зіставленні двох і більше позицій [3].

Теорія діалогу культур тісно пов'язана з гуманістичними теоріями особистості. Спільним для цих теорій може слугувати положення щодо найбільш повного розкриття потенціалу особистості в умовах діалогу, який найбільше використовує потенціал культури, органічно вписується в механізми її функціонування та розвитку (В. Біблер [4]).

У таблиці 1 «наводяться тлумачення поняття загальнокультурної компетентності тих, хто навчається, що дозволяє віддзеркалити основний спектр понятійної творчості вітчизняних і зарубіжних педагогів-дослідників. Підкреслимо, що сам феномен активації явища загальнокультурної компетентності в науково-педагогічному середовищі є, на наш погляд, своєрідною відповіддю на панування так званого «технократичного мислення» (термін В. Зінченка [19]), технократичних освітніх імперативів, що панували у XX ст. й продовжують панувати в ментальному полі сучасних педагогів, «світогляду, найсуттєвішими рисами якого є примат засобів над метою, мети над сенсом та загальнолюдськими інтересами, сенсу над буттям і реаліями сучасного світу, техніки (у тому числі й психотехніки) над людиною та її цінностями ...

Таблиця 1

Найпоширеніші визначення загальнокультурної компетентності

Автор (автори)	Сутність визначення
Державний стандарт (2011 р.)	Здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.
Н. Бібік, О. Овчарук, Л. Ващенко, О. Локшина	Сфера розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дозволяє аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності.
С. Троянська	Інтегративна спроможність особистості того, хто навчається, зумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при розв'язанні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру
О. Лебедев, Н. Коносова	Складова загальної освіченості школяра поряд з функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями, утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей.
Т. Єжова	Значима інтегративна якість особистості, яка поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та емоційний компоненти, що забезпечує єдність загальної й майбутньої професійної культури та визначає здатність суб'єкта включатися в діяльність й орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі.
О. Єгоршина	Комплексна властивість, що об'єднує в своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти.

Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людського переживання й гідності» [19, с. 257]. Саме такий світогляд сьогодні культивується в суспільній свідомості та продовжує відігравати не останню роль у виникненні багатьох і глобальних, й індивідуальних проблем, перешкоджає прищепленню підліткам і юнакам гуманних норм і цінностей. Запобіжником такої ситуації повинна слугувати загальнокультурна компетентність учня старшої школи.

На основі здійсненого аналізу можемо надати узагальнене визначення загальнокультурної компетентності (ЗКК) учня старшої школи – це інтегрована властивість особистості, зумовлена освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає старшокласника до активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв'язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем.

Зміст і структура загальнокультурної компетентності старшокласників

У сучасних дидактичних дослідженнях (В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, А. Хуторської та інші) зазначається, що обов'язковими компонентами (елементами) компетентності будь-якого виду можна вважати:

- 1) позитивну мотивацію до прояву цієї компетентності;
- 2) ціннісно-сенсове ставлення до змісту та результату діяльності;
- 3) знання, що лежать в основі способів здійснення відповідної діяльності;
- 4) уміння, досвід, навички успішного здійснення дій на базі отриманих

знань [2, с. 345].

Вітчизняні аналітичні дослідження цього напрямку наголошують: основні завдання, що ставлять перед собою програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя (*principal objectives for Lifelong Learning*). У багатьох економічно розвинених країнах передбачають поняття культурної компетентності (*Cultural competence*), яке має охоплювати:

- розвиток набуття знань і вироблення навичок для продуктивної робочої сили та конкурентної світової економіки;
- сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву;
- підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні;
- створення оточення, що сприяє інтеграції в життя суспільства;
- підвищення стандартів викладання та навчання;
- сприяння створенню суспільства знань;
- сприяння розумінню всіх громадян важливості навчання впродовж життя у різних компонентах;
- створення бази даних зі стратегії та заходів, що сприятимуть доступу до навчання впродовж життя для всіх громадян;
- забезпечення та проведення стратегій щодо освітньої політики, тренінги, у перспективі – отримання роботи для молоді, соціальна адаптація в суспільстві та інформатизація суспільства [37].

Такий склад культурної компетентності, визначений науковцями ще в 2003 році, є загальним, таким, що потребує уточнення й конкретизації на рівні загальнокультурної компетентності старшокласника як однієї з ключових компетентностей учня сучасної української школи.

У структурі загальнокультурної компетентності (ЗКК) учнів старшої школи виокремлюємо структурні елементи – складники. Складник – «складова частина чого-небудь, компонент» [6, с. 1137]. Органічна єдність, сполучення та комбінування складників утворюють індивідуальну неповторність загальнокультурної компетентності особистості. За твердженням А. Хуторського, категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості й цілездатності освітнього процесу, а зміст освіти визначається чотирьохкомпонентною моделлю, – знання, уміння. Досвід творчої діяльності й досвід ціннісного ставлення [43].

У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» та «Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» [100]

йдеться про елементи ЗЗК, що відбиті в «соціокультурній змістовій лінії» предметів гуманітарного циклу: передбачається засвоєння школярами «найважливіших світоглядних, етичних, естетичних та інших понять, ідей, відомостей, пов'язаних із національною та світовою культурою. Відображення в мові особливостей бачення світу, способу життя та мислення, особливостей культури, характерних для певного народу», «системи світоглядних, культурознавчих, естетичних, етичних, історичних відомостей, відображених у мові, що вивчається», уявлень про «індивідуальність; вільний розвиток людини; свободу й відповідальність; толерантність; мораль; цінності в житті людини й суспільства ... багатоманітність культури; культурну спільність людей» [13]. Цей короткий огляд дозволяє отримати уявлення про те, що гуманітарні знання сучасний старшокласник отримує в нерозривній єдності з комплексом загальнолюдських культурних цінностей. Тому стрижневим у структурі загальнокультурної компетентності учнів старшої школи є когнітивно-аксіологічний складник.

Когнітивно-аксіологічний складник: знання (для нашого дослідження гуманітарні знання, знання з предметів гуманітарного циклу), ерудованість, цінності й ціннісні орієнтації учнів старшої школи, орієнтації старшокласників у культурних контекстах.

У шкільній загальноосвітній підготовці школярів до середини 90-х рр. акцент спрямовувався виключно на інтелект та знання. У сучасних дослідженнях інтелект тлумачиться не як самоцінність, а як засіб опанування культурного спадку людства й засіб «виращування» самостійності школяра. Шкільна освіта розглядається нині не як система нав'язування чи прищеплення певних догматичних знань і поведінкових моделей, а як соціокультурний осередок, у якому школяр засвоює та створює важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Якщо відомий кантівський імператив у площині століть та з цивілізаційними трансформаціями певною мірою втрачає свою беззаперечну значущість, то в соціокультурному середовищі школи інтеграція наукового та світоглядно-оцінного знання залишається значимим підґрунтям для формування компетентнісних новоутворень. Критика «знаннєвої» парадигми, що стала вже традиційним лейтмотивом для досліджень, спрямованих на вивчення й формування компетентностей суб'єктів навчання, нерідко завуальовує недосконалість у повноцінному засвоєнні учнями знань. Між тим, саме гуманітарні знання, повноцінно й адекватно опановані учнями у період шкільного навчання, перетворюються на засіб духовного збагачення особистості, сприяють тому, що учень перестає відчувати себе виключно об'єктом зовнішніх впливів і стає повноправним суб'єктом навчального процесу. Він отримує можливість самостійно засвоювати, оцінювати й оперувати знаннями, що стимулює й закріплює його власну зацікавленість в отриманні повноцінної освіти. У процесі передачі гуманітарних знань важливо розвинути здатність учня, особливо, – учня старшої школи, – до адекватного пізнання, розуміння, аналізу, структурування, ціннісної обробки й осмислення отриманих знань, і таким чином сформувати повну й цілісну гуманітарну картину світу. Когнітивізм у широкому розумінні

відбиває специфіку процесу пізнання. Визначено, що комплексною структурою пізнання, яка дозволяє розглядати культуру з позицій когнітивізму, є когніція, яка охоплює не лише дії людини, що безпосередньо спостерігаються, а й їх ментальні репрезентації, розкриваючи при цьому внутрішні уявлення суб'єкта, що пізнає [41].

Процесуальний аспект когнітивно-аксіологічного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи втілюється у «становлення людини через її входження в культуру; завдяки їй людина стає суб'єктом культури» (Ю. Пассов [31, с. 35]). Доцільним нам видається використання терміну «культурні знання» (cultural knowledge), та на відміну від суто лінгвістичних досліджень цей термін, у нашому розумінні, повинен об'єднувати знання про культурний процес у власній країні та за її межами, розуміння загальнокультурного дискурсу, що сприяв появі тих чи інших культурних феноменів. Почасти цей термін збігається з поняттям ерудиції чи ерудованості учня старшої школи («глибокі різнобічні знання у певній галузі науки чи у багатьох галузях науки й життя; ученість, обізнаність, начитаність» [6, с. 266].

З іншого боку, природа компетентностей така, що вона (компетентність) може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, себто за умови глибокої особистої зацікавленості у певному виді діяльності. Дж. Равен у зв'язку з цим указував, що поза тим, у якому виді діяльності компетентність проявляється, передбачає наявність у людини ініціативи, здатності організувати інших людей для досягнення висунутих цілей, готовність оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Про те, що будь-яка компетентність має вектор аксіологічного розвитку, зазначали в своїх роботах і слов'янські вчені, – Є. Бондаревська, В. Дьомін, Н. Кузьміна, В. Серіков. Та в основному знання й нині найчастіше розглядаються як засіб досягнення навчальної мети, а не як мета набуття цінностей (наприклад, гуманітарних знань як цінностей). Цінність – «термін, що широко використовується в ... літературі для вказівки на людське, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності» [6, с. 765], «те, що відчуття людей диктують визнати вартим над усім і до чого можна прагнути, ставитись з повагою, визнанням, шанобою» (П. Менцер); ціннісні орієнтації – «компонент світогляду особистості ... що представляє переваги та прагнення особистості або групи щодо тих або інших людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця і т. ін.)» [41, с. 596-597]. Цінності дефінуються й формуються групами потреб особистості й суспільства. Деякі соціальні психологи й соціологи застерігають від спрощеного трактування ціннісної орієнтації як засвоєння, інтеріоризації цінностей. Традиційно формування ціннісних орієнтацій школярів розглядається як основна мета й сутність виховання, та, оскільки з часів Ф. Каптерева (а до нього тезу про єдність навчання й виховання відстоювали класики європейської педагогіки, такі, як Й. Ф. Герbart, К. Ушинський) у широкий обіг увійшло поняття «навчально-виховний процес», а загальнокультурна компетентність школяра є втіленням особистісно забарвленого, переосмисленого знання, то нам видається цілком виправданим введення до структури когнітивно-аксіологічного складника елементу

ціннісного ставлення, цінностей, соціокультурної детермінованості як дидактично забарвленої одиниці.

Сучасний учень старшої школи переважно внаслідок вивчення дисциплін гуманітарного циклу повинен розумітися в різноманітних соціокультурних контекстах. Феномен контексту й контекстного навчання вперше досліджено в середовищі вищої освіти (А. Вербицький, Т. Дубовицька, А. Калашніков) і розповсюджено останнім часом на ланку старшої школи (Г. Єлизарова). «Без вказівки на існуючу роль феномену контексту неможливо уявити собі не лише психолінгвістичні та мовознавчі концепції, а й соціально-психологічні та антропологічні теорії, філософські й логічні побудови», – зауважує А. Вербицький [7, с. 8]. У працях цих педагогів контекст постає як сенсоутворювальна категорія, поряд з такими категоріями, як «діяльність», «мотив» та ін. Т. Дубовицька та Д. Дюжев, описуючи контексти змісту освіти, як стрижневий беруть соціокультурний контекст (входження навчальної діяльності в «тіло» культури, сенс опанування певного предмета у контексті життєдіяльності суспільства й особистості). У подальшому конкретизація ведеться через контекст наукового знання (усвідомлення включеності отриманих знань у систему наук), контекст навчального предмету (оволодіння системними знаннями й навичками з певного предмету), дидактичний (формування певних умінь і навичок) до контексту особистісної значущості (зміст матеріалу, самої навчальної діяльності [15]. Нам видається цілком виправданим уведення «орієнтованості старшокласника в культурних контекстах» до структури когнітивно-аксіологічного складника, адже загальнокультурна компетентність як педагогічний феномен імплікує різноманітні контексти й завдяки цьому містить значний евристичний потенціал.

○

Сама по собі навчальна інформація, що вивчається школярем, ще не є для нього цінністю, навіть якщо вводиться в особисто значущому контексті. Цей процес здійснюється завдяки осмисленню знань, перетворенню знань на індивідуальний досвід. Як відомо, особистісний сенс й особистісний досвід є властивістю людини лише тоді, коли вона усвідомлює цінність знань особисто для себе. Таке усвідомлення відбувається у процесі активної інтелектуальної діяльності, коли людина (старшокласник) приймає рішення щодо важливості, суттєвості знань для самої себе. Цілком можемо погодитись з тими численними критиками традиційної освіти в тому аспекті, що вміння думати й діяти за певним алгоритмом (узірцем, схемою тощо) перешкоджає ціннісному ставленню до набутих знань. Для людини головне – спочатку осмислити знання (надати особистісний сенс), а потім – приймати рішення й діяти (відтворювати за нових умов, обставин, з недостатньою або надлишковою додатковою інформацією тощо). На основі сказаного вище виокремлюємо у структурі загальнокультурної компетентності учнів старшої школи емпірико-процесуальний складник.

Емпірико-процесуальний складник: способи навчальної діяльності, навчальні вміння й навички (загальні та спеціальні), досвід застосування гуманітарних знань. Засадничим положенням психолого-педагогічної науки є

положення про те, що людина – суб'єкт спілкування, пізнання, діяльності, праці (Б. Анан'єв, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв). Діяльнісна теорія засвоєння школярем соціального досвіду через навчання, яка є фундаментальною для педагогічних досліджень, стверджує, що процес навчання відбувається не просто через передачу інформації, а у процесі його (учня) власної активної діяльності. У такій «пристрасній», за висловом О. Леонтьєва, діяльності здійснюється присвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей, систем ставлення до оточуючого світу й самого себе. Засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії на ґрунті отриманих знань є вмінням [27, с. 350]. Маємо численні класифікації навчальних умінь, запропоновані відомими дидактами (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Лернер, В. Онищук, І. Подласий, В. Сластьонін, Г. Шукіна) і методистами-гуманітаріями (І. Бім, А. Градовський, І. Грузинська, Т. Ладигенська, С. Ніколаєва, Ю. Пассов та інші). Менш відомими для вітчизняних педагогів є класифікації навчальних умінь, запропоновані зарубіжними педагогами – Дж. Дьюї, У. Кілпатріком, А. Хомски та ін. Більшість цих класифікацій розроблялася в річищі педагогіки прагматизму. Стверджується, що навчальні вміння створюють можливість виконання школярем певних дій не лише у звичних, а й у змінних умовах.

Будь-яке навчальне вміння характеризується *усвідомленістю, самостійністю, продуктивністю, динамічністю* [11]. Усвідомленість навчальних умінь полягає в тому, що, роблячи ту чи іншу дію, учень як суб'єкт навчання усвідомлює мету цієї дії та відповідно до неї активує відповідні навички (дії, доведені до автоматизму, що виконуються без поелементного усвідомлення [27, с. 165]). Самостійність умінь проявляється в можливості переносу з одного виду діяльності на інший; продуктивність умінь визначається його осмисленістю, що дозволяє не лише відтворювати засвоєні дії, а й знаходити більш ефективні способи застосування окремих навичок; динамізм умінь дозволяє вдосконалювати його до можливого ступеня досконалості. [27, с. 350]. Деякі дидакти стверджують, що, на відміну від навички, умінь можуть утворюватись і без спеціальних вправ у виконанні будь-якої дії (А. Щукін). У такому разі воно спирається на знання й раніше набуті навички. Поряд із загальними вміннями, на основі яких формується загальнокультурна компетентність (уміння організовувати й планувати діяльність, уміння працювати з різними джерелами навчальної інформації, уміння аналізувати й інтегрувати різними способами навчальну інформацію, уміння аргументувати власну точку зору та ін.).

У структурі емпірико-процесуального складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи виокремлюємо й спеціальні вміння, пов'язані з вивченням предметів гуманітарного циклу: наприклад, у процесі вивчення іноземної мови учнями старших класів загальноосвітньої школи формуються мовні, комунікативні вміння, до яких методисти відносять:

а) уміння говоріння (вести діалог, використовуючи оціночні судження, у ситуаціях офіційного й неофіційного спілкування (у межах тематики, що вивчалася); уміння вести бесіду про себе, про свої плани; брати участь в

обговоренні проблем у зв'язку з прослуханням або прочитанням іншомовним текстом, додержуватись правил мовного етикету; розповідати про своє оточення, розмірковувати в межах вивченої тематики та проблематики; представляти соціокультурний портрет своєї країни й країн мови, що вивчається);

б) уміння аудіювання (відносно повно й точно розуміти висловлювання співбесідників у розповсюджених стандартних ситуаціях повсякденного спілкування, розуміти основний зміст та інформацію з різноманітних аудіо- й відеотекстів: прагматичних (об'яви, прогноз погоди), публіцистичних (інтерв'ю, репортаж), що відповідають тематиці певної шаблони навчання);

в) читачькі вміння (читати аутентичні тексти різного стилізового забарвлення: публіцистичні, художні, науково-популярні, використовуючи основні види читання в залежності від комунікативної задачі);

г) уміння письмового мовлення (писати особистого листа, заповнювати анкету, письмово викладати інформацію про себе у спосіб, прийнятий у країні, мова якої вивчається, робити виписки з іншомовного тексту) [27, с. 278-279].

У межах нашої роботи привертаємо увагу до продуктивного висновку відомого російського психолога М. Холодної стосовно взаємозв'язку знань і способів та досвіду їх засвоєння. Вона пише, що в навчанні справа не в обсязі знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не в міцності, не в глибині (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду, нової точки зору). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання старшокласника та якою мірою вони надійні як основа для набуття досвіду й прийняття ефективних рішень, [42, с.138]. Цей висновок, зроблений на основі багаторічних досліджень саме з учнівським контингентом, ще раз переконує нас у важливості вміння вчитися та важливості набуття досвіду застосування знань. Ядро цих умінь і навичок є стрижнем емпірико-процесуального складника.

Інформатичний складник. Слідом за А. Гальчинським ми вважаємо, що в сучасному суспільстві, яке все частіше характеризується в науково-популярній літературі як інформаційне, поряд зі знаннями чільне місце посідає інформація, багатоджелельність або багатоканальність її отримання та сучасні інформаційні засоби, що кардинально впливають на зміст і якість шкільної освіти. Тому інформатичний складник – органічний компонент загальнокультурної компетентності учнів старшої школи. Нові інформаційно-комунікаційні технології, можливості Інтернету створюють ілюзію глобальної поінформованості, швидкої зміни освітніх парадигм. Нового забарвлення набувають особливості діяльності та спілкування в системі «педагог-учень» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Ю. Машбиць та ін.).

Інформатичний складник загальнокультурної компетентності не зводиться до вміння працювати з комп'ютером і комп'ютерної грамотності. Він передбачає розвиток у старшокласників уміння користуватися новими інформаційними технологіями, уміння переробляти, самостійно опрацьовувати інформацію для отримання певного індивідуального чи суспільного продукту;

критичне ставлення до змісту інформації та інформаційних джерел, адекватність поведінки у віртуальній реальності.

За класифікацією М. Мід, людство перейшло до преформативної культури, і цей перехід, безумовно, пов'язаний із наслідками розвитку інформаційного суспільства та можливостями мозку підлітка й юнака сприймати та застосовувати новітні досягнення інформаційних технологій. «Нині раптом у всіх частинах світу, де всі народи об'єднані електронною комунікативною мережею, у молодих людей виникла спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було й не буде в старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить у житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду перетворень, що змінюють одне одного. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним та загальним» [28]. Виникає ситуація, коли старшокласники демонструють значно вищі можливості у використанні нових технологій, ніж учителі, батьки. Життєвий досвід дорослих виявляється непридатним для передавання його наступним поколінням. Ця ситуація не тільки спричиняє певне напруження в стосунках, не сприяє порозумінню, а й потребує постійних відстежень з боку суспільства та педагогічної спільноти для збереження цілісності й наступності.

Як аксіома нині сприймається твердження, що віртуалістика змінює пізнавальні процеси: «Пізнання світу відбувається методом заміни «справжнього буття» абстрактним модельним буттям, інакше кажучи – віртуальним буттям», – пише О. Астафєва в монографії «Синергетичний підхід до дослідження соціокультурних процесів: можливості та межі» [1, с. 190]. Серед напрямків віртуалістики науковець виокремлює напрям філософсько-культурологічний, де використовуються віртуальні реальності ідеально-духовного простору. Віртуальність у психології – особливий стан суб'єктивного: особиста чи суб'єктивна історія завжди віртуальна. Наприклад, будь-яка людина в думках часто «прокручує» різні життєві епізоди, хоче повернутись у минуле й щось змінити, домислює різні траєкторії, але реальність непідвладна уяві. Комп'ютерна віртуальність може відігравати роль своєрідного містка, поєднуючи об'єктивність і суб'єктивність. Її різноманітність повинна бути культурно зумовленою, адже «віртуальна реальність може розглядатися й як своєрідний наркотик, оскільки об'єктом її діяння є мозок людини, а також як засіб влади над людьми, коли людина відривається від дійсності й живе в ілюзорному світі. Псевдореальність, яку бачить людина, підкорюється їй та змінюється за її бажанням» [15, с. 227]. Швидкозмінювальний світ комп'ютерних технологій спонукає учня старшої школи до обізнаності з її новинками, розширюються можливості навальних закладів і особисті можливості педагогів щодо добору оптимальних засобів навчання й викладання.

Критичне ставлення до інформаційних джерел – важливий елемент інформатичного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої шкільної ланки. «Людина володіє щасливим даром боронитися від інформації й забувати все, що для неї не є значущим» – зазначає О. Вишневський [9, с. 76]. Повсякденне життя молоді й старших підлітків переобтяжене різноманітною

інформацією. Навчитись ставитись до неї критично, аналізувати зміст, розуміти, з яких джерел вона походить і наскільки відповідає потребам людини, можна завдяки особистій культурі.

Креативно-пізнавальний складник. Навчальний процес повинен, як зазначає Г. Єлізарова, не лише «постачати знання» школярам, а й забезпечувати такий вплив на особистість, у результаті якого вона перетворюється в саморозвивальний емоційно зрілий інтелектуально-пізнавальний організм, що здатен владнати нові культурно-зумовлені ситуації спілкування та взаємодії засобом визначення й (або) створення унікальних інструментів пошуку, обробки та практичного використання різноманітної інформації [18]. Тому виокремлення й об'єднання креативних і пізнавальних елементів в одному складнику загальнокультурної компетентності нам видається цілком доречним. Переорієнтація шкільної освіти на пріоритет розвитку способів самостійного отримання знань зумовлює інтерес до проблеми вироблення в учнів особистих способів пізнання, здатності ефективно самостійно навчатися, керувати своєю навчально-пізнавальною діяльністю та створювати індивідуальний творчий продукт. При цьому учень виступає для самого себе як об'єкт керування, що планує, організовує та контролює свої дії, і також певною мірою «бере функції вчителя на себе» (С. Кульневич [25]).

«Досвід творчої діяльності на відміну від наданих у готовому вигляді знань, способів діяльності, навичок і вмінь можна засвоїти лише шляхом розв'язання нових для учнів проблем. Для організації такого способу засвоєння вчитель повинен конструювати проблеми, включати їх у контекст знань, що вивчаються, ділити складну проблему на підпроблеми, слідкувати за ходом розв'язання й скеровувати його», – писав свого часу М. Скаткін [35, с. 190]. Культура сама по собі – результат креативних зусиль і продукт творчої діяльності багатьох поколінь, тому до структури загальнокультурної компетентності учня старшої школи включаємо його *креативні (творчі) здібності та пізнавальну активність, спрямовану на освоєння вітчизняних і світових культурних здобутків.*

Загальнокультурна компетентність передбачає формування в старшокласника не лише вмінь внутрішньо- та міжкультурного спілкування, а й умінь «використання евристичних процедур (курсів наш), що забезпечують його ефективність, і стратегій постійного пізнання особливостей конкретних культур й особливостей їх взаємодії» [11, с. 315]. Слово «евристика» походить від грецького *heurisko*, що означає «шукаю, знаходжу, відкриваю», своїм корінням використання евристичних процедур у навчанні виходить із педагогічної практики Сократа, який шляхом спеціальних запитань і розмірковувань допомагав співбесіднику самостійно знайти розв'язок проблеми чи відповідь на питання; у результаті істина відкривалася й учню, і педагогу. Евристичні навчальні процедури передбачають «народження знань замість «передачі» [43, с. 169]. У дидактичному плані використання евристичних процедур зводиться до застосування школярем індукції, що передбачає сходження від часткових уявлень до загальних понять, конструювання дефініцій понять (у тому числі – культурологічних) за напрямом від поверхових

до більш глибоких, бачення двох і більше варіантів розв'язання завдання чи проблеми, формулювання протиріч або їх штучне створення для вияву й подолання незнання.

Комунікативно-особистісний складник об'єднує навички соціальної взаємодії, толерантність, емоційно забарвлене ставлення до процесу учіння, суб'єктів навчального процесу й навчального матеріалу.

У всіх культурах існують правила комунікативної взаємодії, які визначають те, яку поведінку вважати бажаною, яку – допустимою й яку – недопустимою (Г. Єлізарова [18, с. 47]). Сутність людини виявляється в системі ставлень до суспільства та суспільних явищ, ставленні до інших людей і до самої себе (В. Мясищев). Саме поняття особистості посідає одне з центральних місць у теорії особистісно орієнтовного навчання, яка відіграє фундаменталізуючу роль як у дидактичних, так й у власне педагогічних наукових розвідках.

Наведемо деякі основні положення загальновизнаних теорій особистості: особистість є результатом взаємодії прагнення до майбутнього, набутого досвіду та вродженої передбачуваності (К. Юнг); індивід сам творить свою долю, удосконалює себе й є складовою частиною соціального оточення (А. Адлер); особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, тиском соціальних норм та наявної у певний час культури (Е. Фромм); навколишнє середовище певною мірою впливає на формування людини (Б. Скіннер); кожна особистість унікальна й є результатом впливу когнітивних і мотиваційних процесів (Г. Олпорт); у природній сутності людини закладене прагнення до особистого зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, створення власного життя, людина завжди перебуває у процесі становлення, (А. Маслоу); розвиткові особистості сприяє властива людському організмові тенденція актуалізації, яка є активним процесом, що породжує прагнення до досягнень, творчості, розвитку, єдиною реальністю з точки зору сприйняття людини, є суб'єктивна реальність – особистий світ переживань людини (К. Роджерс).

Шкільна освіта – це комунікативне середовище, кожен член якого є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на розвиток та самовдосконалення. Т. Ткач у монографії «Освітній простір особистості» пише про те, що «створення особистісно-смыслового середовища відбувається відповідно до задоволення екзистенційних потреб людини: у свободі й вільному виборі себе як особистості, власного світогляду, дій, учинків, позицій, у самостійності та особистій відповідальності; саморозвитку, самовизначенні ... Вхідження особистості в освітній простір можливе за наявності спільних смислів: об'єктивних – простору, та суб'єктивних – особистості. Отже, характеристики особистісно-смыслової сфери слід розпізнавати за рівнем залучення до процесу комунікації: вищий рівень – смислові утворення, середній – залучені мотиви, емоції, вольова регуляція, низький рівень – самовідчуття» [38, с. 149].

Опанування школярем гуманітарних знань – завжди процес діалогічний. Та в шкільній практиці, як зауважує Є. Бондаревська, часто ігнорується зв'язок

між людиною, що пізнає гуманітарний об'єкт, і самим об'єктом, що призводить до невміння школярів оцінити навчальну інформацію в особистісному плані, висловити критичне ставлення, проявити рефлексивні здібності [5].

Поняття «інакшості», як відправна точка діалогізму, завжди особистісно забарвлене. Філософи й педагоги, що досліджували його семантику, зауважували, що воно відіграє ключову роль у розумінні загальнокультурної компетентності. Доведено, що людина як особистість і суб'єкт діяльності не існує без «іншого», її індивідуальність зумовлена особливостями сприйняття навколишнього світу й виявляється лише в діалозі та взаємодії з іншими людьми, а формування й розвиток особистості відбуваються на основі порівняння себе з «іншим», у процесі пізнання та засвоєння досвіду інших людей (В. Гаманюк, О. Ширіна [10, с. 242]).

В учнів старшої школи активно відбуваються процеси усвідомлення себе як особистості з власними поглядами, інтересами, культурною, національною та соціальною належністю, в основному, у протиставленнях. Культурні відмінності рідного походження є необхідними для самоідентифікації. Учень як суб'єкт навчання усвідомлює, що цінність «іншого» міститься саме в несхожості та відмінності, за рахунок цього збагачується єдиний світ, а тому слід поважати думки, мову, стиль життя й культуру інших, створюючи тим самим умови для розвитку міжкультурних відносин [10]. Емпатичне ставлення до представників інших культур забезпечує взаємопорозуміння, прийняття культурних відмінностей на особистому рівні.

Ще один важливий елемент комунікативно-особистісного складника загальнокультурної компетентності учнів старшої школи, на якому акцентували увагу Н. Бібік, М. Кларін, О. Овчарук [21] та інші науковці – толерантність. Поняття толерантності є відносно новим для педагогічних досліджень, хоча цей феномен онтологічно укорінився в теорії діяльності людини. Для власне дидактичних досліджень суттєвою є та частина цього явища, яка спонукає особистий співчутливий інтерес до пізнання інших культур та носіїв цих культур.

У наукових роботах (О. Третьякова [39]) толерантність традиційно розглядається як особистісна властивість чи характеристика, що проявляється під час спілкування та взаємодії суб'єктів навчального процесу. Окрім того, укажемо на те, що процеси побудови єдиної Європи базуються, передусім, на основі «толерантного ставлення та взаєморозуміння між представниками молодого покоління європейців, посилення культурних, економічних та академічних зв'язків європейських країн ... є водночас виявом фундаментального принципу свободи, базового права людини, закладеного в основу побудови європейського суспільства» [12]. Саме ці обставини й складають об'єктивні підстави для включення до структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи такої якості як толерантність.

Специфіка толерантності як соціокультурного явища, на думку О. Третьякової, зводиться до тлумачення її як:

- умови збереження самотності та світогляду тієї чи іншої культурної групи;

- міжкультурного діалогу та взаємної «переносимості» культур;
- уміння розуміти головне в своїй і чужій культурі, уміння бачити ціннісні основи будь-якої релігії, розуміти ідеологічні обґрунтування, які не суперечать духовно-моральним основам [39, с. 19].

Процеси самовизначення складають основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності (старша школа). У вітчизняній педагогічній теорії культурне самовизначення трактується як усвідомлення старшокласником себе як полікультурного суб'єкта в широкому спектрі культур, і розглядається не лише як процес (властивість, що потребує формування), а й як результат навчання [39].

Не менш важливого значення набуває такий елемент комунікативно-особистісного складника, як дидактико-культурна рефлексія. Термін «дидактична рефлексія» (від лат. reflexio – звернення назад) є усвідомленим запозиченням з робіт сучасного російського дидакта А. Хуторського, який пише про те, що рефлексивні навички – «це не оцінка результатів і не формулювання своїх задач. Рефлексія – це усвідомлення здійсненої або здійснюваної діяльності (навчальної), її типів, способів, ситуацій, що виникають, і т. ін.» [43, с. 126]. Рефлексія пов'язана з метою (у нашому дослідженні – з когнітивно-аксіологічним складником), наприклад, учень може усвідомлювати, що його початкова мета в ході діяльності є заздалегідь визначеною. Дидактична рефлексія «пов'язана з оцінкою як спосіб зіставлення цілей та отриманих результатів» [43, с. 126].

Тож структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи ми уявляємо як синтез п'яти складників: когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного. Кожен складник представляє собою підсистему окремих елементів загального системотвірного явища, яким постає загальнокультурна компетентність учня старшої школи. Адже в сучасних умовах «системний підхід застосовується до явищ, які мають множину взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління й функціонування, – зазначає у порадах молодим науковцям С. Гончаренко. – Дослідник повинен виявити компоненти й системотвірні зв'язки ... явища, визначити основні фактори, які впливають на функціонування цієї системи; оцінити її роль і місце як цілісного утворення в системі інших явищ, виявити окремі елементи та групи, на які буде здійснено перетворюючий вплив (курсів наш)» [11, с. 22]. З цих позицій ми й розробляли структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи. Елементи кожного складника опосередковано впливають як на прояв і функціонування окремих елементів інших складників, так і на структуру в цілому.

Деталізуємо взаємозв'язок складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи та домінуючі концептуальні підходи, що вирішально вплинули на формування тих чи інших складників цієї інтегративної властивості (див. рис. 1):

- системно-діяльнісний підхід визначив змістове наповнення емпірико-процесуального складника;

- особистісно орієнтований підхід був вирішальним для виокремлення у структурі ЗКК комунікативно-особистісного складника;
- аксіологічний підхід визначив зміст когнітивно-аксіологічного складника;
- ресурсний підхід дозволив увести до структури ЗКК учнів старшої школи інформатичний складник.

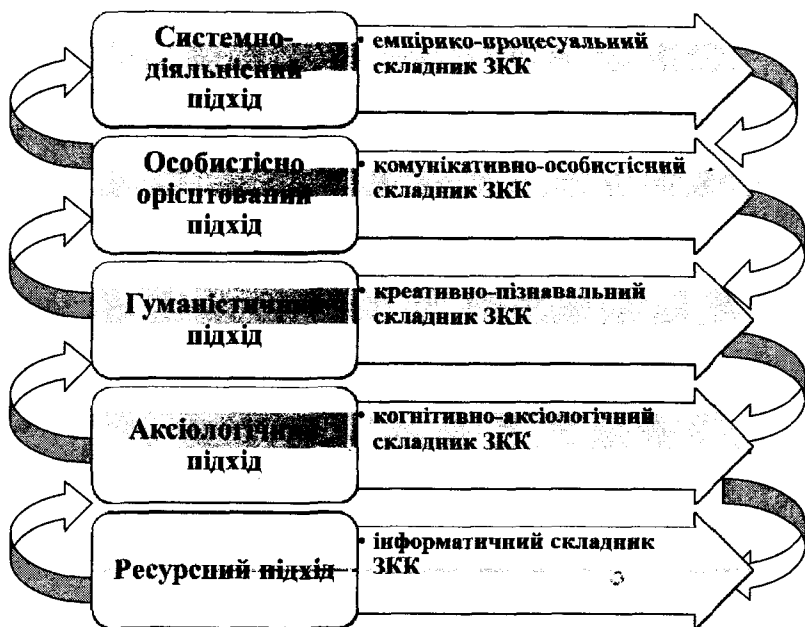


Рис. 1. Генеза складників загальнокультурної компетентності учнів старшої школи.

Усі вище означені підходи в сукупності детермінували зміст і структуру загальнокультурної компетентності старшокласників. Також вважаємо за потрібне наголосити на тому, що розроблена структура загальнокультурної компетентності відбиває особливості розвитку, навчально-пізнавальної діяльності саме учнів старшої шкільної ланки, оскільки такі її елементи, як ерудованість, орієнтація в культурних контекстах (когнітивно-аксіологічний складник), досвід використання гуманітарних знань у взаємодії з дорослими та ровесниками (емпірико-процесуальний складник), критичне ставлення до інформаційних джерел унаслідок критичного переосмислення основ свого буття та критичного ставлення до оточуючого світу (інформатичний складник), використання евристичних процедур (креативно-пізнавальний складник), навички інтеркультурної взаємодії, дидактична, дидактико-культурна рефлексія на ґрунті вмінь оцінювати працю, вкладену у процес учіння, розуміння міри та

ступеня складності й проблемності (комунікативно-особистісний складник) є новими властивостями й новоутвореннями, властивими саме учням старших класів.

Отже, деталізація структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи дозволяє визначити загальну стратегію формування цієї важливої властивості й розробити заходи, практичні кроки, які б відповідали темпам фізичного й розумового розвитку старших школярів, забезпечити цей процес від впливу зовнішніх негативних чинників, стимулювати вихід на новий щабель самоусвідомлення старшокласника.

Програма елективного курсу «Англійська мова через англійську та американську літературу»

З метою формування загальнокультурної компетентності старшокласників та її складових нами було розроблено та апробовано елективний курс «Англійська мова через англійську та американську літературу» (24 години).

Зміст спецкурсу концентрується навколо найбільш значущих культурологічних явищ світової спільноти, передбачає вивчення й аналіз творів англійської та американської літератури, які репрезентують відомих письменників минулого та сьогодення; дослідження й опрацювання міжкультурних феноменів (див. табл. 2).

Кожна тема елективного курсу розрахована на 2-5 год. спільної аудиторної роботи педагога та старшокласників та передбачає самостійну роботу школярів – виконання домашніх завдань на закріплення матеріалу, опрацьованого під час розгляду теми.

Кожна тема структурована за розділами:

Section A – активний словник – провідна орієнтація на розвиток умінь і навичок говоріння,

Section B – розвиток умінь і навичок читання.

Основний текст теми синтезує граматичний і лексичний матеріал. Цей текст є також основою для розвитку вмінь і навичок аудіювання, усного мовлення, читання, а також перекладу. Текст Section A може бути використаний як матеріал для аналітичного читання, а текст Section B – для синтетичного, який сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу. Активний словник включає нові слова уроку з поясненням щодо їх основних форм, значень. Попереднє опрацювання лексичного матеріалу дає можливість для роботи з текстом як цілісною смисловою одиницею. Не дивлячись на його великий обсяг, він повинен читатися повністю й обговорюватися як одне ціле. Тексти кожної теми забезпечують виконання різних завдань. Залежно від основного завдання вони мають різне лексичне наповнення новим матеріалом і різну складність змісту.

План елективного курсу «Англійська мова через англійську та американську літературу»

№	Тема	К-сть годин	Лексичний матеріал	Види діяльності			
				Читання	Аудіювання	Мовлення	Письмо
1	BLACK HAWK	3	Resourceful. Decent Verifiable Stoic	the text "From an Autobiography"	Уривки тексту	Мовленнєві вправи, гра	Лексичні вправи, граматичні вправи
2	MARK TWAIN	4	to give way brashness ligament pilot-house	text "The Boy's Ambition"	Біографія письменника	Діалоги, завдання до діалогів	Робота за картками. Граматичні вправи
3	WILLIAM MAKEPEACE THACKERAY	3	an artful pupil engagement a careless student great pride	"Vanity Fair".	Уривки твору	Мовленнєві вправи. Комуник. ігри	Завдання самост. роботи
4	OSCAR WILDE	5	to disappoint divinity adoration	THE PICTURE OF DORIAN GRAY	Твір	Інсценівка	Лексичні та граматичні вправи
5	JACK LONDON	3	to launch to d to commit oneself azzle	WHITE FANG	Уривки твору	Діалоги та завдання до них	Лексичні та граматичні вправи
6	W. SOMERSET MAUGHAM	2	to gleam revulsion to startle fornication to dangle	Q. "The Painted Veil"	Твір	Комуникативні ігри	Робота за картками
7	HELEN KELLER	2	Forked Consciousness beneficence allurement	"From the Story of my Life".	Уривки твору	Інсценівки, діалоги	Завдання самостійної роботи
9		2	Захист творчих (дослідницьких робіт) за обраною темою				

Письмові завдання призначаються переважно для домашньої роботи. Проте вправи на переклад можуть бути використані для ущільнення занять курсу (при опитуванні тощо). У цьому випадку доцільно організувати перевірку письмових робіт самими учнями (професійне вміння виправляти помилки йде на користь тому, хто перевіряє, оскільки така діяльність сприяє формуванню механізмів самоконтролю).

Для формування в учнів загальнокультурної компетентності нами було розроблено спеціальні засоби, які було включено в зміст спецкурсу. А саме: рольові й ділові ігри, ігри-інсценізації, розігрування діалогів культурологічної спрямованості, етичні бесіди за змістом навчального матеріалу на опрацювання провідних загальнокультурних понять і норм, розробка та презентація

Висновки. Загальнокультурна компетентність учня старшої школи може бути розглянута як інтегрована властивість особистості, зумовлена освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає старшокласника до активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв’язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем.

Структуру загальнокультурної компетентності учнів старшої школи уявляємо як синтез п’яти складників: когнітивно-аксіологічного, емпірико-процесуального, інформатичного, креативно-пізнавального та комунікативно-особистісного. Кожен складник представляє собою підсистему окремих елементів загального системотвірного явища, яким постає загальнокультурна компетентність учня старшої школи. Елементи кожного складника опосередковано впливають як на прояв і функціонування окремих елементів інших складників, так і на структуру в цілому.

Структура загальнокультурної компетентності відбиває особливості розвитку, навчально-пізнавальної діяльності саме старшокласників, оскільки такі її елементи, як ерудованість, орієнтація в культурних контекстах (когнітивно-аксіологічний складник), досвід використання гуманітарних знань у взаємодії з дорослими та ровесниками (емпірико-процесуальний складник), критичне ставлення до інформаційних джерел унаслідок критичного переосмислення основ свого буття та критичного ставлення до оточуючого світу (інформатичний складник), використання евристичних процедур (креативно-пізнавальний складник), навички інтеркультурної взаємодії, дидактична, дидактико-культурна рефлексія на ґрунті вмінь оцінювати працю, вкладену у процес учіння, розуміння міри та ступеня складності й проблемності (комунікативно-особистісний складник) є новими властивостями й новоутвореннями, властивими саме учням старших класів.

Формування загальнокультурної компетентності в учнів старшої школи має ґрунтуватися на таких методологічних орієнтирах, як-от: системно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, гуманістичний, аксіологічний та ресурсний підходи. Деталізація структури загальнокультурної компетентності учнів старшої школи дозволяє визначити загальну стратегію формування цієї важливої властивості й розробити заходи, практичні кроки, які б відповідали темпам фізичного й розумового розвитку старших школярів, забезпечити цей

процес від впливу зовнішніх негативних чинників, стимулювати вихід на новий щабель самоусвідомлення старшокласника.

Література

1. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы : Монография / О. Н. Астафьева. – М. : Изд-во МГИДА, 2002. – 295 с.

2. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.

3. Бахтин М. М. Что такое культура / М. М. Бахтин. – М. : Эксмо, 1990. – 54 с.

4. Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.

5. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Р/нД. : Феникс, 1997. – 117 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.

7. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010 – 298 с.

8. Веселова Л. А. Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся : Дисс... к-та пед. наук : 13.00.02 / Веселова Любовь Анатольевна. – Ярославль, 2008. – 272 с.

9. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

10. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2012. – 376 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

12. Декларація Болонського Стратегічного Форуму 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html. – Заголовок з екрану.

13. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: sbzosch.ucoz.ru/load/derzhavnij_standart_bazovoji_i.../1-1-0-9. – Заголовок з екрану.

14. Дістервег Ф.-В.А. Посібник для освіти німецьких вчителів / Фрідріх-Вільгельм Адольф Дістервег // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 360-424.

15. Дюжев Д. В. Виртуальная реальность: проблема концептуального потенциала / Д. В. Дюжев // Наука. Релігія. Суспільство. – 2003. – № 3. – С. 226-231.

16. Егоршина Е. В. Интеграция учебной информации как способ формирования общекультурной компетентности учащихся (На материале изучения древнерусской литературы) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Егоршина Елена Валерьевна. – Ярославль, 2003. – 249 с.

17. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ежова Татьяна Владимировна. – Оренбург, 2003. – 185 с.

18. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : Дис. ... докт. пед. наук / Елизарова Галина Васильевна. – СПб., 2001. – 371 с.
19. Зинченко В. П. Технократическое (проективное) мышление / В. П. Зинченко // Основы педагогики / Сост. Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 256-262.
20. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
21. Кларин М. В. Иновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Кларин Михаил Владимирович. – М., 1995. – 365 с.
22. Козієвська О. Загальні тенденції розвитку академічної мобільності у світовому та українському вимірах / О. Козієвська // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 98-107.
23. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы / Н. Ю. Конасова. – СПб. : Питер, 2000. – 280 с.
24. Кузьменкова Ю. Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку / Ю. Б. Кузьменкова // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Серия 19. – 2004. – № 2. – С. 32-38.
25. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей] / С. В. Кульневич. – РнД. : Творческий центр "Учитель", 2001. – 160 с.
26. Лебедев О. Е. Формирование общекультурной компетентности учащихся как цель и результат школьного образования / О. Е. Лебедев // Культурологические основы образовательных стандартов современной школы : [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журналу : www.gup.ru/pic/site/files/lihcht/2007/sec7/S7_11.pdf.
27. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
28. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями / М. Мид // Культура и мир детства : [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журналу : www.countries.ru/library/texts/mid.htm
29. Миняева Н. М. Формирование общекультурных умений школьников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Миняева Наталья Михайловна. – Оренбург, 2000. – 167 с.
30. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : [монография] / С. Ю. Николаева. – К. : Вища шк., 1987. – 140 с.
31. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
32. Петрищева Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности "юриспруденция" посредством учебных интернет-проектов : Дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрищева Наталья Сергеевна. – М., 2011. – 202 с.
33. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Поленова Анна Юрьевна. – Ростов н/Д., 2006. – 194 с.
34. Российская педагогическая энциклопедия / ред. В. В. Давыдова. – М. : БРЭ, 1993-1999.

35. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1980. — 95 с.
36. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Г. С. Сковорода. — Л. : Світ, 1995. — С. 254-255.
37. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. — К. : К. І. С., 2003. — 296 с.
38. Ткач Т. В. Освітній простір особистості : Монографія / Т. В. Ткач. — К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. — 272 с.
39. Третьякова Е. Н. Толерантность как духовно-нравственное качество личности : Автореф. дис. канд. филос. Наук : 09.00.13/ Е. Н. Третьякова. — СПб-Пушкин, 2011. — 24 с.
40. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Троянская Светлана Леонидовна. — Ижевск, 2004. — 190 с.
41. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. — [6-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
42. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
43. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов] / А. В. Хуторской. — СПб., 2001. — 355 с.
44. Шарден де Тейяр П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. — М. : Наука, 1987. — 215 с.
45. Штомпель Л. А. Время: культурно-исторический смысл / Л. А. Штомпель. — РнД. : Феникс, 2008. — 315 с.
46. Шулева Е. И. Воспитание гуманитарной культуры студента педагогического вуза как основа развития профессионализма : Автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08./ Е. И. Шулева. — Магнитогорск, 1998. — 21 с.