

стей уміння, окремі взаємозумовлені сфери – емоційно-вольову та інтелектуально-пізнавальну (Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтєв) [3].

Під зв'язним мовленням розуміють смислове розгорнуте висловлювання (низку логічно узгоджених речень), що забезпечує спілкування та взаєморозуміння. На думку С. Рубінштейна, зв'язність – це адекватність мовленнєвого оформлення думки промовця з точки зору її зрозумілості для слухача. Отже, основною характеристикою зв'язності є її зрозумілість для співрозмовників.

Зв'язне мовлення – це таке мовлення, яке відображає всі суттєві сторони свого предметного змісту. У методиці термін “зв'язне мовлення” вживається в декількох значеннях: 1) процес, діяльність промовця; 2) продукт, результат цієї діяльності, текст, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення. Як синоніми використовуються терміни “висловлювання”, “текст”. Висловлювання – це і мовленнєва діяльність, і результат цієї діяльності. Його стрижнем є зміст (Т. Ладиженська, М. Львов). Отже, зв'язне мовлення – це єдине змістове і структурне ціле, що включає пов'язані між собою та тематично об'єднані закінчені відрізки.

Систематичне й методично виправдане залучення дітей до розуміння, засвоєння та вживання лексики.

Виключно важлива роль у лексичному розвитку дітей дошкільного віку відводиться практиці, тобто вправлянняю. Дітей необхідно систематично залучати до розуміння, засвоєння та вживання лексики. Розуміння полегшує засвоєння та безпосередньо сприяє йому.

Висновки. Отже, ефективність лексичного розвитку дошкільників забезпечується комплексною реалізацією різних груп педагогічних та лінгводидактичних умов, а саме: організаційно-педагогічних, професійно-педагогічних, навчально-методичних.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в систематизації технологій лексичного розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 124.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 55.

ГРЕГОРАЩУК Ю.В.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

У першій половині ХХ ст. у світовій педагогіці відбувалися суттєві зміни. Цьому сприяло чимало важливих факторів: зростання обсягу знань, умінь, навичок, що повинні були засвоїти учні, виникнення численних педагогічних центрів (кафедри, лабораторії, науково-дослідні заклади), збільшення та посилення контактів педагогів у національному й міжнародному масштабі.

Система освіти зазнала гострої критики. Школа сприймалася як застаріла, не відповідала рівню виробництва, науки й культури, потребам підростаючого покоління, яке вимагало якісно іншої підготовки. Необхідність відновлення школи й педагогіки ставала дедалі актуальнішою. Перегляд педагогічних настанов, перебудова освіти стали однією з важливих національних проблем провідних країн світу.

Мета статті – визначити філософсько-методологічні засади зародження та розвитку профільної освіти в США.

Непорушні до того часу теорії, гербартианство, спенсеріанство, зазнали змін. Спрямовані переважно на формування культури мислення, ці традиційні концепції передбачали чітке управління педагогічним процесом, відводячи в ньому першорядну роль учителю. Такі установки призвели до надмірного інтелектуалізму повноцінної освіти, спричинили авторитарне втручання в процес навчання, позбавили учнів самостійності, обмеживши їхню ініціативу регламентуванням.

У цей час у педагогіці простежуються дві основні парадигми:

1) педагогічний традиціоналізм – продовження колишньої педагогічної думки;

2) реформаторська педагогіка (нове виховання) – певна альтернатива такої традиції.

До традиціоналізму відносили, насамперед, соціальну педагогіку, релігійну педагогіку та педагогіку, орієнтовану на філософське осмислення процесу виховання й освіти.

Реформаторська педагогіка відрізнялася негативним ставленням до колишньої теорії і практики виховання, поглибленим інтересом до особистості дитини, новими вирішеннями проблем виховання. Антитрадиціоналісти шукали шляхи формування особистості протягом усього періоду дитинства.

Антитрадиціоналісти запропонували ряд педагогічних концепцій і ідей:

- вільного виховання;
- експериментальної педагогіки;
- прагматичної педагогіки;
- педагогіки особистості;
- функціональної педагогіки;
- виховання засобами мистецтва;
- трудового навчання й виховання тощо [6].

Практична спрямованість американської освіти та виховання була теоретично обґрунтована, передусім, педагогічними експериментами Дж. Дьюї [21]. Його діяльність відбувалася в період гострої боротьби між традиційною й реформаторською педагогікою. Ця боротьба посилювалась ще й тим, що перша половина ХХ ст. пройшла під знаком протистояння тоталітарних і демократичних режимів, що вплинуло на еволюцію загальної середньої освіти.

Педагогіка як наука привернула увагу Дж. Дьюї в 1894 р., коли він перейшов працювати на кафедру філософії Чиказького університету. У цьому університеті він працював деканом факультету філософії, психології та педагогіки. Саме інтеграція філософії, психології й педагогіки сприяли переосмисленню вченим тради-

ційної системи навчання й формуванню інноваційних підходів до її реформування, визначенню зумовленості педагогічного процесу філософськими, соціологічними та психологічними закономірностями. Становлення Дж. Дьюї як педагога відбулося під впливом педагогічних поглядів Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Фребеля. Отже, Дж. Дьюї розвивав ідеї прогресивістської, або прагматичної, педагогіки, поглиблював її власними ідеями функціональної педагогіки й демократичної етики та, по суті, сформував нову філософію освіти.

Дж. Дьюї дуже гостро відчував відчуження між навчанням і особистістю внаслідок глибокого розриву між навчанням та діяльністю взагалі. Щоб подолати ці недоліки, він пропонує в шкільній діяльності використовувати тільки такі методи, “які передбачають взаємодію та співпрацю на основі позитивних особистих досягнень” [8].

Дж. Дьюї виводить поняття моральної тріади шкільного навчання. Це суспільні інтелект, позиційність та інтереси. Можливості забезпечити розвиток цих категорій полягають у тому, що саме шкільне життя є суспільним за своєю природою, як і методи навчання й виконання робіт та шкільні навчальні предмети.

Визначаючи суспільну природу навчального процесу, Дж. Дьюї одним з провідних завдань педагогічної науки вважав виховання в учнів тих моральних цінностей, які б відповідали суспільним нормам. У зв'язку із цим він розглядає урок як засіб виховання дитини для виконання нею конкретної суспільної ролі. Саме така мета стає в концепції Дж. Дьюї критерієм відбору матеріалу й оцінювання цінностей. На його думку, існуючі в школі три незалежні ціннісні категорії – культура, інформація, дисципліна – не є ціннісними. Можна лише говорити про три етапи єдиного суспільного усвідомлення, оскільки інформація є корисною лише тоді, коли подає образ чи поняття в контексті суспільного життя, дисципліна контролює людські інстинкти та імпульси для суспільних інтересів, а культура підтримує життєвий зв'язок інформації й дисципліни [8]. Отже, всі навчальні дисципліни повинні мати суспільний характер. Їх витoki та первинне спрямування – когнітивний досвід людини.

У 1895 р. при педагогічному коледжі університету в Чикаго, відповідно до своїх педагогічних ідей, Дж. Дьюї відкрив досліdну школу-лабораторію. За нею ж відразу закріпилася назва “Школа Дьюї”, або “Школа професій”. Як зазначає О.М. Джуриhський, провідним принципом роботи школи стає навчання через діяльність [7].

З метою реалізації цього принципу велике місце в Лабораторній школі було відведено іграм, імпровізації, екскурсіям, художній творчості дітей, домознавству та іншим видам ручної праці. У професіоналізації освіти відобразилось прагнення задовольнити потреби дітей нужденних та емігрантів, які не ставили за мету вступ до коледжу. Дж. Дьюї наполягав на посиленні утилітарності змісту середньої освіти [11]. Увесь навчально-виховний процес зосереджувався на ознайомленні з певними професіями. Це була загальноосвітня школа, яка ставила за мету загальний розвиток учнів, засвоєння ними знань, умінь, навичок з різних галузей науки.

Нова школа повинна була відповідати суспільним інтересам, взаємодіяти із сім'єю, бути для дітей місцем радісної праці, вчити міркувати, а не лише заповню-

вати голову енциклопедичними знаннями. Через шкільну діяльність слід готувати до опанування професією. Цей рух дістав назву “прогресивізм”, або “прагматизм”.

Представники реформаторської педагогіки (Г. Кершенштейнер, Е. Шенкендорф у Німеччині, Д. Дьюї в США та ін.) приділяли особливу увагу трудовому навчанню й вихованню [7].

Дж. Дьюї розглядав трудове навчання та виховання в школі не як професійну підготовку, а, насамперед, як умову загального розвитку. Розуміння праці як мотиву та методу навчання було надзвичайно важливим для нього. На думку Дж. Дьюї, заняття з праці повинні були стати центром групування наукових занять.

Представники нового виховання вважали, що навчання повинне виходити з інтересів учнів, заохочувати самостійність і активність школярів [9]. Дж. Дьюї та його послідовники (О. Паркхерст, У. Кілпатрік, Е. Коллінгс та ін.) сподівалися, що можна позитивно вплинути на життя кожної людини, піклуючись з дитинства про здоров'я, відпочинок і кар'єру майбутнього сім'янина й члена суспільства. Вони вважали вивчення специфіки дитинства провідним складником наукової педагогіки та пропонували обрати дитину за об'єкт інтенсивного впливу різноманітних факторів формування – економічних, наукових, культурних, етичних тощо [3]. Хоча “Школа професій” проіснувала недовго (до 1904 р.), про її ефективність свідчить високий авторитет та популярність серед мешканців Чикаго. Ідеї прогресивної освіти – поглибити диференціацію навчання на основі інтелектуальних даних та скорочення обов'язкового компонента загальної освіти – сприймалися позитивно. Педагоги дедалі більше відчували труднощі в навчанні різнорідного складу учнів, тому прагнули замінити академічні предмети практичними курсами. Саме із цього часу в американській педагогіці та філософії сформувалося прагматичне вчення Дж. Дьюї.

Здійснивши педагогічну революцію в США, ідеї Дж. Дьюї панували в галузі освіти протягом перших 30 років ХХ ст. й набули поширення в багатьох країнах світу. Дж. Дьюї започаткував нову педагогічну парадигму, яка базувалася на принципах визнання права кожної дитини на індивідуальний розвиток і цілковиту самореалізацію своїх сил і можливостей; організації навчання шляхом діяльності; розвитку учнівського самоврядування. Саме ці ідеї було взято за основу при реформуванні системи освіти у США.

Крім позитивних наслідків, були й негативні. Це виявилось, передусім, у відсутності в країні єдиних навчальних планів і програм. Низьку внутрішню ефективність діяльності шкіл, відсутність у значної частини учнів базових навчальних умінь, необхідних знань пов'язували значною мірою з упровадженням ідей Дж. Дьюї.

“Школа Дьюї”, як і сподівався її натхненник, стала експериментальним майданчиком та методичним центром для вчителів-реформаторів; вона стала джерелом натхнення для тих, хто прагнув трансформувати народну освіту [7].

Теорія професійної орієнтації перейняла основні положення прагматичної педагогіки й одним із своїх завдань визначила формування “вміння пристосовуватися до життя” [13]. Розглядаючи школу як своєрідну модель суспільства, прагматики були впевнені, що за її допомогою зможуть вирішити багато соціальних проблем. Послідовники Дж. Дьюї в США (Г. Рагг, Г. Брамланд, Е. Келлі,

А. Комбс та ін.) стверджували, що школа повинна виховувати молоде покоління в дусі “соціального партнерства”. Вона, на їхню думку, повинна допомагати учням орієнтуватися в житті, адаптуватися до його умов, спілкуватися з оточуючими людьми, уникати конфліктів, обирати життєвий шлях, який відповідав би їх здібностям і можливостям, досягати особистого успіху й добробуту та набувати для цього необхідних знань, вмінь і навичок. Визначальний вплив прагматизму на школу педагоги США пояснювали тим, що дійсність вимагає виховання ділової людини, котра, незалежно від сходинки соціальної драбини, яку вона займає, відчувала себе впевнено в ритмі “американського способу життя”, основною метою якого є одне – нажива, практична користь, бізнес [1]. Педагоги-прагматики розглядали вчителя як “перший засіб, за допомогою якого цінності, якими дорожить кожна соціальна група, та цілі, до здійснення яких вона прагне, поширюються й надходять до свідомості та волі особистості” [13].

Започаткування профорієнтаційної роботи було зумовлено бурхливим розвитком промисловості й дефіцитом робочої сили, постійним напливом переселенців з Європи. Хоча Ф. Парсонс не був першим практиком і теоретиком професійної орієнтації (до нього в цій галузі працювали Д. Дейвіс та ін.), його прийнято вважати засновником системи “Гайденс”, оскільки він одним з перших застосував на практиці теорію “людина-робота” і намагався виявити взаємозв’язки між індивідуальними якостями особистості й особливостями професії. “Гайденс” – психолого-педагогічна служба в школах США, що допомагає готувати випускників до самостійного життя й вибору професії, формувати активну та ініціативну особистість. Бурхливий розвиток промисловості, поява нових її галузей вимагали значно глибшого розподілу праці та спеціалізації і, відповідно, більш кваліфікованого та освіченого робітника, здатного орієнтуватися в оснащеному важкою технікою виробництві. Введення різноманітних навчальних програм у школах зумовлювало педагогічне керівництво у вивченні предметів за вибором з метою їх адаптації до навчання [14].

Ф. Парсонс проводив обстеження учнів за допомогою анкетування й тестування, ретельно вивчав отримані дані про підлітків і зіставляв їх з вимогами тієї чи іншої професії. На основі зроблених висновків він проводив індивідуальні консультації. Вчений розробив концепцію “риса-фактор” [15], суть якої полягала в тому, що в кожній людині є певні індивідуальні риси, котрі відрізняють її від решти. Водночас будь-яку роботу можна виконувати лише з урахуванням певних виробничих факторів, які характерні для тієї чи іншої професії. Необхідно, щоб особисті риси учня відповідали тим специфічним факторам, яких вимагає та чи інша професія [4].

У 50-х рр. ХХ ст. у зв’язку з початком науково-технічної революції на зміну “пізнавальної” моделі професійної орієнтації Ф. Парсонса, що апелювала лише до логіки й так званого “здорового глузду” і вже не відповідала вимогам часу, прийшла більш адекватна новим умовам виробництва концепція профорієнтації – теорія професійного розвитку. Її автором був А. Маслоу. В його теорії визначальною є ідея так званої самоактуалізації людини. Під нею розуміється бажання особистості вдосконалюватись, прагнення виявляти себе, знайти практичне застосування своїм можливостям [24].

Ця продуктивна концепція надалі розвинута в працях Е. Гінзберга, С. Гінсбурга, С. Аксельода, Дж. Херма (відповідно – соціолог, психолог, лікар, економіст). Вони визначили три послідовні вікові етапи в підготовці до вибору професії: 6–11 років – час “фантазій”; 11–17 – роки так званих “пробних виборів”; 17–18 – період реалістичних рішень. Перші уявлення про майбутню професію, на думку вчених, часто виникають у дитини задовго до зрілості. Потім вони підтримуються її інтересами, нахилами, здібностями. Надалі дедалі більшого значення набувають соціальні орієнтації щодо професії. На час входження у світ праці молода людина повинна реально оцінювати всі ці моменти й зіставляти їх зі своїми можливостями [4].

Великий внесок у подальший розвиток концепції професійного розвитку зробив Д. Сьюпер. Він вважав, що вибір професії – це результат процесу дорослішання дитини, з розвитком якого збільшується її зв’язок з реальною дійсністю. Вчений виокремив кілька якісно різних етапів професійного розвитку. На його думку, на кожному з них необхідний свій підхід до змісту підготовки. В 1952 р. Д. Сьюпер здійснив спробу розробити єдину теорію професійного розвитку. В її основі лежать такі положення:

- люди відрізняються за своїми здібностями та інтересами;
- вони навчаються певних професій згідно із цими якостями;
- кожна професія висуває свої вимоги до особистості. Особистість повинна відповідати цим специфічним вимогам, виявляти наполегливість у розвитку необхідних навичок і вмій, а також вчитися взаємодіяти з іншими людьми під час праці;
- надання переваги людиною певній професії, її компетентність, спілкування на роботі, професійне зростання – все підпорядковано змінам, окрім бажання утвердити своє власне “Я”;
- тип кар’єри визначається соціально-економічним статусом сім’ї молодої людини, її розумовими здібностями та особистими рисами, а також наявністю можливостей для розкриття своїх талантів;
- розвитком у рамках стадій життя можна керувати, стимулюючи формування інтересів і схильностей до професії, допомагаючи співвіднести якості особистості з її вимогами в процесі утвердження свого “Я”;
- процес професійного розвитку, по суті, є становленням і утвердженням свого “Я”. Це свого роду компроміс між індивідуальними та соціальними чинниками;
- компроміс між індивідуальними й соціальними чинниками є прийняттям ролей. Роль може розіграватися на рівні дитячої фантазії, в процесі ділових ігор, в період трудової практики на підприємстві, а також у реальній трудовій діяльності;
- задоволення роботою й життям залежить від міри адекватності якостей і ціннісних орієнтацій особистості тим можливостям, які надає професійна діяльність людині [25].

Це свідчить про те, що професійний розвиток є тривалим і динамічним процесом та має певну структуру. На основі концепції Д. Сьюпера в США було розроблено положення про шкільну службу професійного керівництва чи професійного консультування [4].

Великого поширення в американській педагогічній літературі набула також теорія професійних інтересів і факторів У. Бордіна, яка мала певний вплив на практичну діяльність американської школи з профорієнтації й профвідбору учнів. Він стверджував, що головну роль у професійній поведінці та розвитку особистості відіграють три типи факторів: рольовий, особистісний (самосвідомість і самовизначення), ситуативний (зовнішнє середовище та умови економіки). При цьому особистісний фактор (високо розвинуті розумові здібності) вирішальним чином впливає на професійну поведінку індивіда, можливість здобуття вищої освіти чи отримання висококваліфікованої роботи [5].

В кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. панував когнітивістський напрям (Дж. Брунер, Л. Резнік, Л. Клопфер та ін.). Його представники довели необхідність перегляду теоретико-методологічних постулатів біхевіоризму й прагматизму, а також неспроможність педоцентричного курсу на навчання основної маси школярів за принципами їхніх спонтанних інтересів задовольняти потреби суспільства в підготовці дітей до життя. Когнітивісти наполягали на необхідності розвитку розумових здібностей та інтелекту учнів, відзначали роль теоретичних знань й їх значення для структури тієї сучасної науки, яка покладена в основу навчального предмета. Школярів знайомили з методами наукового дослідження, навчали застосовувати їх на практиці [18; 19; 20].

У зв'язку із цим навчальні курси 1960-х рр. були кроком уперед порівняно з вузькопрагматичною спрямованістю предметів, яких навчали в школі. Позитивним було також те, що підвищився рівень підготовки школярів, особливо тих, що вступають до коледжів [10].

Проте надмірна складність теоретичних матеріалів обмежувала можливість їх використання в навчальній практиці. Поступово дозування академічної підготовки знижувалось, предмети природничонаукового циклу втрачали свою популярність. Найбільшого поширення набували вузькопрактичні курси.

Однією з найбільш вагомих подій 70-х рр. ХХ ст. в освітній політиці стало формування концепції освіти в галузі кар'єри. Термін “освіта для кар'єри” (*career education*) введений С. Марландом у 1971 р. у відомій промові “Освіта для кар'єри зараз”. Необхідність створення нової концепції зумовлена значним зростанням безробіття, в тому числі серед молоді. Головною метою цієї концепції було формування в учнів усіх класів:

- навичок з комунікації;
- навичок зі збільшення продуктивності праці;
- особистісних цінностей, що стимулюють до праці;
- чіткого уявлення про природу, роль і значення праці в американській економічній системі;
- навичок з прийняття рішень стосовно своєї кар'єри;
- навичок із самодослідження;
- навичок з пошуку, отримання та збереження робочого місця;
- навичок з боротьби зі стереотипами, які обмежують свободу вибору освітнього напрямку чи професії;
- навичок з гуманізації робочого середовища;
- навичок з використання вільного часу [23].

Концепція була введена більше ніж у 9000 з 16 000 шкільних округів країни [5].

У 70–80-х рр. ХХ ст. спостерігається відсутність глибоких знань у галузі математики, природничих і технічних наук у значної частини випускників загальноосвітніх шкіл. Це, в свою чергу, стало імпульсом до розробки та запровадження масштабних заходів щодо модернізації предметів зазначеного циклу. До того ж, у світовому масштабі спостерігається помітне відставання США в конкурентній боротьбі на світовому ринку. Виникає необхідність в інтенсифікації новітніх технологій, спрямованих на зростання темпів економічного розвитку країни. У зв'язку із цим відбувається перегляд концептуальних цілей освіти. Звідси всі документи з реформування школи здебільшого сконцентровані на перегляді предметів природничо-математичного циклу.

Провідним документом стала доповідь комісії наукового фонду США з питань вивчення в школах предметів природничо-математичного циклу, зокрема технологічних дисциплін, а саме “Освіта американців для ХХІ ст.” [2]. В основу цієї доповіді покладено основні принципи когнітивістики, зокрема з предметоцентристської концепції. Автори доповіді намагалися застосувати на практиці такі ключові моменти реформ 1980-х рр.:

- підвищення теоретичного рівня викладання дисциплін природничо-математичного циклу;
- визнання ролі наукової теорії як організуючої основи;
- опанування учнями різноманітних форм розумової діяльності;
- комплексний розгляд цих положень.

Розробка нової концепції сприяла переоцінці ставлення до таких найважливіших для навчання факторів, як урахування інтересів та потреб учнів

На цьому етапі Дж. Гудлед при дослідженні пріоритетів учнів з'ясував, що найбільший інтерес у них викликають предмети естетичного циклу та праця [22].

Розробляючи концепцію “Освіта для всіх”, М. Адлер наполягав на відмові від елітарності американської освіти, яка штучно підтримувалась протягом тривалого часу. Він закликав до справжньої демократичності в освіті [16]. Ці ідеї підтримувала держава. Найвідоміші документи цього часу – “Нація в небезпеці” з основним положенням про те, що кожній людині доступна фундаментальна освіта, та “Освіта американців для ХХІ століття” – конкретизовано в працях “Природничонаукова освіта для всіх американців” (1989), “Природничонаукова освіта в початковій школі (1989).

За словами В.С. Мітіної, додатковою метою сучасних підходів до побудови концептуальних основ природничо-наукового навчання школярів стає подолання недоліків курсів 1960-х рр., зокрема шляхом посилення в змісті освіти прикладного характеру знань [12].

Великою мірою цьому сприяла розробка нової концепції під назвою НТС (наука – технологія – суспільство), яку визначили як мегатенденцію 80-х рр. ХХ ст. Її мета – вдосконалення якості навчання школярів шляхом підвищення технічної грамотності.

Основи цієї концепції започатковані в цей період групою вчених Вісконсинського університету (У. Зіман, Р. Пеллон, П. О'Херн та ін.). Їхня діяльність

була об'єднана в рамках так званого “Синтетичного проекту”. На думку цих учених, освіта із циклу природничо-наукових дисциплін повинна бути адекватною сучасному рівню наукових досягнень і має відповідати останнім досягненням у галузі виробництва й соціального розвитку. У навчальних програмах повинен бути зв'язок між теорією і практикою, при цьому акцент ставиться на тих елементах знань, що мають фундаментальний характер і широке застосування.

Основна ідея концепції НТС – сприяти взаємозв'язку теоретичних і практичних знань. За принципами концепції для шкіл створюють спеціальні навчальні курси, готують численні додаткові навчальні матеріали. Одночасно з розробкою концептуальних засад змісту природничо-наукової освіти відбуваються зміни організаційного характеру. За ініціативи таких педагогів США, як Ф. Альтбах, А. Баррі, А. Пітман, Т. Попкевич, було збільшено кількість навчального часу для предметів природничо-математичного циклу [17].

Як зазначалося вище, зі зміною соціально-політичних умов світового розвитку в другій половині ХХ ст. педагогічна концепція Дж. Дьюї зазнала критики. Реформування природничо-наукових дисциплін не дало очікуваних результатів, хоча й виконало певне суспільне призначення.

Сучасні послідовники Дж. Дьюї визнають, що закладені в природі людини здібності, повинні мати можливість виявитись на основі системи виховання, хоча неопрагматисти стверджують, що поведінка людини цілком самодетермінована, що кожна особистість творить себе в процесі вільного вибору [9].

Отже, філософсько-методологічні засади профільної освіти в США закладені передусім педагогічною діяльністю та працями представників школи реформаторської педагогіки на чолі з Дж. Дьюї. Провідні положення їхньої концепції – це практична спрямованість навчання та виховання. Слід відзначити, що американські педагоги та психологи досягли в цій галузі істотних результатів. Різноманітність теоретичних концепцій і навчальних програм з практичної підготовки школярів до вибору професії свідчить про інтенсивність і результативність пошуку нових рішень у професійному розвитку покоління, що підрастає.

Література

1. Алибекова Г.З. Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии США : учеб. пособ. по спецкурсу / Г.З. Алибекова. – М. : МГЗПИ, 1991. – 48 с.
2. Бердсли Т. О реформе школьного образования в США / Т. Бердсли // В мире науки. – 1992. – № 11–12. – С. 186–196.
3. Булай Л.В. Система народного образования в США / Л.В. Булай, И.Г. Тараненко, Н.А. Снегирева // Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические страны) : сб. научн. тр. / КГПИ. – К., 1990. – С. 56–62.
4. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2005 – № 9. – С. 65–72.
5. Гурман Т.Л. Становлення системи професійної орієнтації учнів у середніх школах США / Т.Л. Гурман // Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. – Тернопіль. – 2006. – № 9. – С. 108–113.
6. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
7. Джурицкий А.Н. Экспериментальные школы Западной Европы и США / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 1990. – № 4. – С. 139–145.
8. Дьюї Дж. Моральні принципи освіти / Дж. Дьюї. – Л. : Літопис, 2001. – 32 с.

9. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.О. Коваленко. – К., 2000. – 188 с.
10. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.П. Ковязина. – К., 1989. – 199 с.
11. Малькова З.А. Исторический урок американской школы / З.А. Малькова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99–108.
12. Митина В.С. Развитие сравнительной педагогики в США / В.С. Митина // Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 13–26.
13. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособ. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – Ч. II (XVII–XX вв.). – 265 с.
14. Соціально-психологічний словник / авт.-укл. В.М. Галицький, О.В. Мельник, В.В. Синявський. – К., 2004. – 250 с.
15. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США / Ю.В. Укке // Вопросы психологии. – 1971. – № 1.
16. Adler M.E. Devoted management of schools economic / M.E. Adler // Economic and Social Research Council, 1997. – Report №R000233653 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bl.y.k./services/document/pricesyk.html.
17. Altbach P. Comparative Education Field in Transition / P. Altbach, G. Kelly. – New York, 1981. – 196 p.
18. Bruner J. On Knowing / J. Bruner. – N. Y., 1965. – XI, 456 p.
19. Bruner J. The Process of Education / J. Bruner. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1973. – XVI, 97 p.
20. Danial P. Standarts, Curriculum and Performance: A Historical and Comparative Perspective / P.Danial, L. Resnick // A Report to the National Comission on Excellence in Education. – August 31, 1982. – 138 p.
21. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. – N. Y. : Macmillan, 1924. – XII, 434 p.
22. Goodlad J.A. Place Called School: Prospects for the Future / J.A. Goodlad. – New York, 1983. – 295 p.
23. Marland S.P. Career education. A proposal for reform / S.P. Marland. -- New York : McGraw-Hill, 1974.
24. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. – N. Y., 1954.
25. Super D.E. A theory of vocational development / D.E. Super // The American psychologist. 1953. – Vol. 8.

ГРЕМИТСЬКИХ Г.М.

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вчені справедливо вважають, що кожна особистість має певний вихідний рівень позитивної мотивації, на який можна спертися, перспективи, резерви її розвитку [1, с. 3]. Не викликає сумніву й те, що актуальний стан сформованості мотивів діяльності пов'язаний з попереднім досвідом суб'єкта.

Характерно, що рівень суб'єктивної складності навчального предмета особистість корелює зі ставленням до нього. Крім того, є кореляційний зв'язок між сформованістю в індивіда позитивних мотивів до вивчення навчального предмета та оцінкою якості його викладання в школі.

Ця проблема набуває актуальності, оскільки мотиви оволодіння іноземною мовою можуть мати зв'язок з мотивами вибору професії. Дослідження показа-