

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

*На правах рукопису*

**ІСЛАМОВА Олександра Олегівна**

УДК 17.022.1:37 [316.3:004] (410)

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ТРАНСФОРМАЦІЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ  
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

**Науковий керівник:**

**САВЕЛЬЄВ**

**Володимир Леонідович,**

доктор історичних наук, професор,

декан факультету магістратури,

аспірантури і докторантури

НПУ імені М.П. Драгоманова

Київ – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Педагогічна освіта Великої Британії як освітній феномен.....	14
1.2. Методологічний потенціал аксіології освіти для дослідження процесів трансформації педагогічної освіти Великої Британії .....	41
1.3. Інформаційне суспільство як основа ціннісної динаміки у педагогічній освіті .....	58
Висновки до першого розділу.....	75
<b>РОЗДІЛ 2. АКсіОЛОГІЧНІ ПРіОРИТЕТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ БРИТАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УТВЕРДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА .....</b>	<b>79</b>
2.1. «Новий професіоналізм» як ціннісний пріоритет трансформації британської педагогічної освіти .....	79
2.2. Демократизація освіти як аксіологічний пріоритет розвитку сучасної педагогічної освіти у британському суспільстві.....	99
Висновки до другого розділу.....	112
<b>РОЗДІЛ 3. ПРАКСЕЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ АКсіОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ОБ'ЄДНАНОГО КОРОЛЕВСТВА .....</b>	<b>119</b>
3.1. Аксіологічні засади британської відкритої освіти у підготовці вчителів .....	119
3.2. Потенціал британського досвіду у розв'язанні аксіологічних суперечностей вітчизняної педагогічної освіти .....	132
Висновки до третього розділу .....	164
<b>ВІСНОВКИ.....</b>	<b>168</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>174</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасному світі зростає значення освіти як найважливішого чинника формування не тільки економіки і культури нової якості, а й суспільства в цілому. Особливої значущості набувають питання духовності людини та її ціннісних орієнтацій. Процес реформування світових систем освіти обумовлює необхідність відповідних змін ціннісної парадигми в підготовці вчителя, яка орієнтована на забезпечення потреб суспільства, яке у сучасному філософському дискурсі кваліфікується як інформаційне. Відповідно, ціннісна проблематика перебуває в центрі дослідницької оптики у період складних соціокультурних трансформацій, коли відбувається процес девальвації традиційних цінностей, посилюється загроза поширення нігілістичних настроїв в умовах аксіологічної невизначеності. Сучасна філософія освіти, закономірно, обґрунтовує стратегії аксіологізації освіти, що здатні забезпечити співмірність освіти із сучасними викликами глобалізованого інформаційного суспільства.

Педагогічна освіта, інноваційні процеси її розвитку та їх аксіологічні пріоритети є важливими ланками в системі освітніх реформ у західних країнах. В зазначеному контексті заслуговує на увагу модернізаційний досвід педагогічної освіти Великої Британії, ініційований цивілізаційними змінами, а саме – переходом до інформаційного суспільства. Освітня система Великої Британії, як і інших розвинутих країн, одна із перших зіткнулась із викликами інформаційного суспільства. Починаючи із 70-х років ХХ ст. уся система британської освіти є суб'єктом кардинальних реформ, ключова ідея яких – це надання освіти характеру, співмірного із складними соціокультурними запитамі, породженими інформаційним суспільством. Логічно, що пошук орієнтирів для нової освіти відбувався шляхом ревізії традиційних уявлень про вчителя та, відповідно, складних модернізаційних кроків в галузі педагогічної освіти. Новий образ вчителя як професіонала-практика, носія та транслятора демократичних цінностей та розвиненої

інформаційної культури пройшов суспільну експертизу і закріпився в якості освітнього ідеалу.

У контексті інтеграції української системи освіти у загальносвітовий та європейській освітні просторі, по-перше, набувають актуального характеру дослідження представниками філософії освіти модернізаційного досвіду розвинених країн, його переосмислення в контексті вітчизняних освітянських традицій. За умов наявної потреби у здійсненні ревізії фундаментальних засад системи вищої освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема, обґрунтування потребують як безпосередній зміст освіти, так і його нормативне забезпечення, що є умовою ефективного впровадження сучасних освітніх інформаційних технологій. По-друге, звернення до британського досвіду є плідною основою обґрунтування шляхів вирішення певних вітчизняних проблем педагогічної освіти в контексті утвердження інформаційного суспільства. Потреба у філософській концептуалізації аксіологічного виміру трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства, що має евристичний потенціал для розвитку вітчизняної педагогічної освіти, актуалізує проведення дисертаційного дослідження.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** Аксіологічна проблематика є важливою складовою філософського дискурсу з часів Давнього Китаю та Індії. Ціннісні виміри освіти, взаємини між Вчителем та Учнем, роль освіти у формуванні світоглядно розвиненого громадянина знаходили своє обґрунтування у працях Арістотеля, Демокріта, Епікура, Платона, Сократа, Фалеса та ін., які вбачали ключовою роллю освіти утвердження громадянських чеснот вільної людини – носія розвиненого почуття обов'язку та етосу відповідальності, поваги до батьківщини та надбань власної культури, гармонії із законами природи. Середньовічні філософи інтерпретували освіту у контексті відповідного християнського духу епохи, коли освіта розумілась не стільки інструментом здобуття знань, скільки засобом піднесення її моральності, наближенням до Бога.

У добу Відродження та Просвітництва освіта інтерпретується крізь призму гуманістичного ідеалу – суб'єкту освіти як творчої високоосвіченої людини (Л. Валла, М.-Ф. Вольтер, Н. Макіавеллі, Е. Роттердамський, Ж.-Ж. Руссо тощо). Доба Нового Часу (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза та ін.), а також німецька класична філософія (Г. Гегель, І. Канта, Й.-Г. Фіхте та ін.) концептуалізували класичні аксіологічні орієнтири індивідуального та соціального буття людини, підносячи цінність розуму.

Широке коло концепцій аксіологічних засад буття людини, суспільства та роль освіти у їхньому утвердженні принесла друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст. в межах екзистенціальної та психоаналітичної філософської традиції. Особливий інтерес для нас становлять ідеї М. Бердяєва, М. Гадамера, М. Гайдеггера, А. Камю, С. К'єркегора, Х. Ортеги-і-Гассета, Ж.-П. Сартра, З. Фрейда, Е. Фромма, В. Франк, К.-Г. Юнга, К. Ясперса тощо. Цікаві аксіологічні проекти, які не втрачають значення і станом на сьогодні, були запропоновані представниками постмодерної філософської традиції, зокрема, У. Бауманом, Ж. Бодрійяром, П. Вірільо, Ж. Дельозом, М. Кастельсом та ін. В поле їхнього дослідницького інтересу, в тому числі, безпосередньо потрапляють питання утвердження інформаційної цивілізації та пов'язані із цим аксіологічні трансформації.

Евристичними для нашого дослідження були роботи дослідників інформаційного суспільства, зокрема таких як Д. Белл, З. Бжезинський, С. Гантінгтон, Е. Гідденс, П. Друкер, Р. Інглхарт, М. Кастельс, Х.-Д. Кюблер, Е. Ласло, Н. Луман, М. Маклюен, Ф. Махлуп, О. Тоффлер, Ф. Фукуяма та ін. Для нашої роботи плідними в методологічному плані є роботи М. Вайри, А. Герра, М. Квієка, Н. Мура, Б. Ріддінзга, П. Фрейре та ін.

Дослідженням педагогічної освіти в інформаційному суспільстві в межах британських наукових шкіл здійснювали С. Адлер, Л. Бартон, М. Боннет, Р. Бустром, Д. Браун, Б. Гарлі, Н. Керол, С. Деповер, С. Річардс, Д. Форрестер, Н. Халтунен, Д. Хансен та ін. Безпосередньо проблемою трансформації ціннісних засад британської педагогічної освіти в західній, в

тому числі британській традиції, займались К. Аокі, Т. Блер, Б. Вульфсон, Д. Бієста, Ф. Каена, Т. Келлі, Л. Коен, Д. Озга, Р. Пітерз, А. Тейт, Б. Томар, Л. Фізерстоун, С. Шепард та ін.

На пострадянському просторі проблемам модернізації педагогічної освіти Великої Британії та інших освітніх систем у відповідь на сучасні соціокультурні виклики присвятили свої праці К. Багірова, Г. Андреева, А. Берідзе, Б. Гершунский, А. Григорьев, Є. Данильчук, М. Заренін, К. Колін, М. Кременко, Л. Курбанова, В. Курілка, Л. Мікешина, Є. Сухов, С. Шитов та ін.

В українському дискурсі філософії освіти проблеми утвердження інформаційного суспільства та відповідні аксіологічні трансформації у освітній галузі досліджують В. Андрущенко, В. Вашкевич, О. Кивлюк, С. Клепко, В. Кремень, С. Крилова, С. Куцепал, А. Меньшеніна, Г. Москалик, О. Невмрежицька, Т. Розова, Є. Рябенко, В. Савельєв, Д. Свириденко та ін. Філософському обґрунтуванню актуальності закордонного досвіду для модернізації вітчизняної педагогічної освіти присвятили свої дослідження О. Ворон, Д. Дзвінчук, А. Кравченко, С. Курбатов, О. Листопад, О. Лозовицький, Н. Кочубей, В. Муляр, О. Огієнко, І. Предборська, С. Ягодзінський, А. Ярошенко та ін. В контексті обґрунтування модернізаційних проєктів в українській педагогічній освіті хотілося би відмітити роботи таких авторів, як Т. Андрущенко, М. Бак, В. Воронкова, В. Гайдєнко, П. Давидов, А. Євдотюк, В. Молодиченко, О. Скубашевська, К. Стеценко та ін.

Разом з тим, не применшуючи значення робіт зазначених авторів, маємо підстави стверджувати, що у вітчизняному дискурсі філософії освіти системно не було досліджено аксіологічні виміри трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства. В першу чергу, потребують дослідження питання особливості британської педагогічної освіти в добу інформаційного суспільства, аналіз потенціалу аксіології освіти як методології дослідження трансформаційних процесів у

британській педагогічній освіті, дослідження характеру викликів інформаційного суспільства до аксіологічних засад педагогічної освіти, визначення аксіологічних пріоритетів британської педагогічної освіти інформаційної доби, аналіз аксіологічних засад відкритої освіти при підготовці британських вчителів, філософське обґрунтування можливостей використання досвіду трансформації британської педагогічної освіти для української системи підготовки вчителів. Саме на пошук відповідей на зазначені актуальні питання і спрямоване дисертаційне дослідження.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №6 від 26 грудня 2012 р.).

**Мета дисертаційного дослідження** полягає у здійсненні філософської концептуалізації аксіологічного виміру трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства.

Досягнення цієї мети потребує вирішення наступних дослідницьких завдань:

- розкрити специфіку педагогічної освіти Великої Британії як освітнього феномену;
- проаналізувати потенціал аксіології освіти як методології дослідження трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті;

- дослідити виклики інформаційного суспільства до аксіологічних засад педагогічної освіти;
- проаналізувати феномен «нового професіоналізму» як аксіологічного пріоритету британської педагогічної освіти інформаційної доби;
- розкрити роль демократизації як аксіологічного пріоритету трансформацій у британській педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства;
- виявити та дослідити аксіологічні засади відкритої освіти при підготовці британських вчителів;
- концептуалізувати потенціал досвіду трансформації британської педагогічної освіти у подоланні аксіологічних суперечностей вітчизняної системи підготовки вчителів.

**Об'єкт дослідження** – педагогічна освіта Великої Британії в умовах інформаційного суспільства.

**Предмет дослідження** – філософська концептуалізація аксіологічного виміру трансформації британської педагогічної освіти.

**Методи дослідження.** Методологічна база дослідження спирається на принципи об'єктивності, історизму, системності, практики та розвитку, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки, а також визначається комплексом загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, що дозволило забезпечити обґрунтованість і достовірність наукових результатів.

Методологічну основу дисертації складає поліметодологічний підхід, який, відкриває широкі можливості для аналізу трансформаційних процесів у педагогічній освіті Великої Британії в умовах інформаційного суспільства. В якості основних методів дослідження застосовувались: метод діалектики у її сучасному прочитанні, який дозволив розглянути британську педагогічну освіту у всіх її взаємозв'язках та взаємозалежностях; метод системного аналізу, який дозволив розглянути трансформаційні процеси у підготовці



британських вчителів як цілісний, системний процес у їх продуктивних зв'язках із аксіологічними засадами інформаційного суспільства; історичний метод, що дозволив виявити розглянути британську педагогічну освіту у її історичному розвитку, виявити передумови сучасних трансформаційних процесів у ній та ін. Зазначені методологічні підходи у поєднанні із широкою джерельною базою сприяли забезпеченню обґрунтованості пропонуваніх автором результатів дисертаційного дослідження.

**Наукова новизна** дисертаційного дослідження визначається тим, що в ньому вперше у вітчизняному дискурсі філософії освіти здійснена філософська концептуалізація аксіологічного виміру трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства. Зазначена новизна конкретизується у наступних положеннях, які містять елементи наукової новизни та виносяться на захист:

***Вперше:***

- *здійснено експлікацію аксіологічних засад відкритої освіти як моделі підготовки британських вчителів. Обґрунтовано, що в якості аксіологічного пріоритету підготовки вчителів у контексті системи відкритої освіти є ідея освітньої рівності як умова забезпечення сприятливих можливостей для опанування престижною професією вчителя особам, які не мали можливості отримати її за традиційною освітньою моделлю. Показано, що, відповідно, важливою складовою діяльності вищого навчального закладу XXI ст. є реалізація ідеї соціальної справедливості у суперечливому та динамічному інформаційному світі, створення необхідних умов для представників різних соціальних груп молоді. Це завдання реалізується університетами у відповідності із існуючими національними традиціями та наявними можливостями (людські та матеріальні ресурси);*

- *окреслено потенціал та напрями використання британського модернізаційного досвіду в галузі підготовки вчителів для обґрунтування аксіологічних засад вітчизняної педагогічної освіти. Показано, що модернізаційний досвід Великої Британії в галузі педагогічної освіти у*

контексті розбудови інформаційного суспільства є евристичним з позиції оновлення засад української системи підготовки вчителів. Реалізація цієї ідеї можлива за умови раціонального поєднання зарубіжного досвіду та традицій української освіти. Практичний результат – це вчитель як «новий професіонал», транслятор демократичних цінностей, релевантних вітчизняному соціокультурному просторові. Відкрита освіта, враховуючи британський досвід підготовки вчителів, є важливою складовою реалізації концепції пожиттєвого навчання, яке орієнтує вчителя на інноваційний підхід до своєї професійної діяльності.

***Уточнено положення:***

*- щодо евристичного потенціалу аксіології освіти в якості методологічної стратегії трансформацій у педагогічній освіті.* Виходячи із того, що специфічні аксіологічні засади є основою відповідного соціального порядку та освітніх стратегій, вони забезпечують пошук адекватних відповідей на питання на яких засадах здійснювати підготовку сучасного вчителя у відповідності із викликами сьогодення. Обгрунтовано, що зміст складної ціннісної динаміки модернізаційних процесів у британській підготовці вчителів в умовах утвердження нового соціального порядку інформаційної доби є орієнтиром подальшого розв'язання суперечностей модернізації вітчизняної педагогічної освіти;

*- щодо розуміння ідеалу «нового професіоналізму» в якості аксіологічного пріоритету трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті.* Автором показано, що у системі педагогічної освіти Великої Британії затребуваним є критично мислячий професіонал-практик (reflective practitioner), який орієнтується на раціональне поєднання досягнень сучасної освітньої теорії та практики у своїй діяльності. Цей підхід дозволяє змістовно відповідати на виклики складної соціальної динаміки, притаманної інформаційному суспільству;

*- щодо ролі демократизації освіти як аксіологічного пріоритету трансформації британської педагогічної освіти в інформаційну добу.*

Виходячи із підходу, що інформаційне суспільство за своєю природою є особливим соціальним середовищем пошуку демократичних шляхів здійснення еволюції суспільства, виявлено, що починаючи з 70-80-х років ХХ ст. в процесі підготовки вчителя актуалізується потреба у його органічній здатності навчити і виховати учня як повноправного, свідомого громадянина, активного суб'єкта демократичних перетворень. Британська педагогічна освіта реалізує принципи створення освітнього середовища як практики демократії, відповідальності та толерантності.

***Подальший розвиток отримали:***

- *уявлення щодо особливостей британської педагогічної освіти як освітнього феномену інформаційної доби.* Зокрема, визначені напрями історичної генези педагогічної освіти Великої Британії та окреслена специфіка модернізаційних кроків другої половини ХХ ст., обумовлених утвердженням інформаційного суспільства у британському соціокультурному просторі. Обґрунтовано безпосередню взаємозалежність між змістом модернізаційних кроків у цій галузі та відповідним політичним курсом (партії, що перебували при владі – консерваторів та лейбористів). Виявлено, що зміни у педагогічній освіті, обумовлені нагальною потребою підготовки «нового вчителя» з метою задоволення потреб інформаційного суспільства в якості професіонала, який усвідомлює власну соціальну відповідальність та є відданим сталим демократичним традиціям;

- *засади розуміння інформаційного суспільства як чинника аксіологічних трансформацій у сучасній педагогічній освіті.* Показано, що за умов, коли інформація використовується в якості економічного ресурсу, має місце високий рівень використання інформації у повсякденному житті, виникає особливий сектор економіки, спрямований на задоволення інформаційних потреб суспільства, відповідним чином має бути скорельовано у процесах підготовки сучасного вчителя, зокрема, знайти своє

відображення у структурі аксіологічних пріоритетів їх підготовки, таких як відкритість, демократичність, доступність.

**Теоретичне та практичне значення дослідження** полягає в тому, що в ньому вперше у вітчизняному дискурсі філософії освіти здійснена філософська концептуалізація аксіологічного виміру трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства. Матеріали дослідження можуть знайти застосування при розробці стратегій модернізації української педагогічної освіти, а також при розробці державних гуманітарних стратегій, стратегій розвитку інформаційного суспільства в Україні та у молодіжній політиці.

Також матеріали дослідження можуть використовуватись у навчальному процесі підготовки фахівців педагогічного напрямку, зокрема, при читанні курсів «Аксіологія освіти», «Філософія освіти», «Вища освіта і Болонський процес», «Педагогіка вищої школи» та у низці спецкурсів.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи. Основні положення й висновки дисертації розроблені автором особисто й знайшли відображення у його наукових публікаціях.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також на секційних засіданнях низки міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій, круглих столів та семінарів, а саме: V Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (м. Хмельницький, 7 грудня 2012 р.); V Міжнародна науково-практична конференція «Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (м. Луганськ, 25-27 грудня 2012 р.); II Всеукраїнська науково-практична конференція «Новітні тенденції навчання іноземної мови за

професійним спрямуванням» (м. Херсон, 25-26 квітня 2013 р.), III Міжнародна науково-практична конференція «Наукова еліта у розвитку держав» (м. Київ, 2014 р.), Міжнародна науково-теоретична конференція «Духовні цінності християнства в українській культурі: віхи тисячоліть» (м. Київ, 2015 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки: механізми реалізації та управління» (м. Київ, 2015 р.) тощо.

**Публікації.** Основні положення дисертації відображено у дев'яти публікаціях, з яких: чотири статті опубліковані у фахових виданнях України з філософських наук, одна стаття – у закордонному фаховому виданні, чотири – інші публікації.

**Структура дисертації.** Відповідно до мети та завдань дослідження, робота складається із вступу, трьох розділів (поділених на сім підрозділів), висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел (229 позицій). Загальний обсяг дисертації – 197 сторінок, а основна частина дисертації складає 173 сторінки.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

## 1.1. Педагогічна освіта Великої Британії як освітній феномен

Рубіж ХХ – ХХІ століття – час динамічної трансформації загальносвітової, регіональних та національних систем вищої освіти. Система вищої освіти в сучасних умовах є важливим напрямом оптимізації підготовки нової генерації фахівців, максимального задоволення освітніх потреб особистості та суспільства в цілому, диференціації професійної підготовки, плідна співпраця в міжнародному освітньому колі. Вища освіта – система освіти, що передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства.

Логічно, що в умовах соціальної трансформації, система вищої освіти зазнає суттєвих змін задля забезпечення власної відповідності соціальним запитам. Станом на сьогодні, багато в чому соціальні трансформації визначаються процесами утвердження інформаційного суспільства. Велика Британія вважається країною, у якій процеси переходу від індустріального суспільства до інформаційного мають ефективний та змістовний характер, особливо в освітній галузі. Показово, що саме на території Великої Британії розташований найбільший у Європі мегауніверситет – Відкритий Університет Великої Британії, що приймає щорічно майже 180 000 студентів [220].

У контексті інтеграції української системи освіти у загальносвітовий та європейській освітній просторі, по-перше, набувають актуального характеру дослідження представниками філософії освіти модернізаційного досвіду розвинених країн, за умови подальшого розвитку, тримаючи в полі зору потребу збереження вітчизняних освітянських традицій. За умов

наявної потреби у здійсненні ревізії фундаментальних засад системи вищої освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема, обґрунтування потребують як безпосередній зміст освіти, так і його нормативне забезпечення, що є умовою ефективного впровадження сучасних освітніх інформаційних технологій в умовах нагальних викликів інформаційного суспільства. По-друге, звернення до британського досвіду є плідною основою для обґрунтування шляхів вирішення вітчизняних проблем педагогічної освіти в контексті утвердження інформаційного суспільства.

Великобританія – одна з найпопулярніших країн для навчання в світі. Досить сказати, що експортний потенціал британської освіти оцінюється у 17,5 мільярдів фунтів стерлінгів [204, с. 17]. На 2016 р., згідно світового рейтингу університетів, серед 800 університетів з 70 країн, британські складають 78 за кількістю, а серед 10 кращих в світі – три британські [223]. Британська система освіти розвивалась протягом багатьох століть і керується жорсткими вимогами щодо якості навчання, а кваліфікації, отримані в Сполученому Королівстві, визнаються в усьому світі. Британські університети – це великі науково-навчальні комплекси, що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні інститути, наукові центри, обсерваторії та ін. Разом із тим, варто зважати на наступний факт: система вищої педагогічної освіти Великої Британії є децентралізованою та, за своєю сутністю, складається з чотирьох систем (Англії, Уельсу, Північної Ірландії та Шотландії), але між ними більше споріднених рис, аніж відмінностей [125, с. 82].

Оскільки зв'язки Англії та України мають глибоке історичне коріння, дослідження прогресивного досвіду розвитку освітньої системи може слугувати джерелом цікавих пропозицій для української вищої освіти. Варто звернути увагу на те, що саме Англія була в числі тих країн, які першими визнали незалежність України, і вже з дня проголошення незалежності нашої Батьківщини, між нашими країнами розпочався етап плідної співпраці, в тому числі, і у освітній галузі.

Дослідження особливостей розвитку вищої педагогічної освіти Об'єднаного Королівства, що має багатий досвід його реформування, є, на нашу думку, актуальним завданням для української педагогічної наукової спільноти. Британська політика вдосконалення існуючої системи освіти протягом останніх десятиліть спираються на багатовікову історію цієї європейської держави. Одним з найефективніших методів вирішення нагальних проблем вітчизняної педагогічної освіти є вивчення та креативне застосування сучасної практики педагогічної освіти розвинених країн світу. Об'єднане Королівство – це переконливий приклад для наслідування, оскільки саме в цій країні налагоджена ефективна система підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а її вищі навчальні заклади перебувають на провідних позиціях на міжнародному ринку освіти.

З одного боку, відзначається глибока спорідненість у традиції вищої школи Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії, а з іншого, відзначається наявність закріплених на законодавчому рівні національних особливостей у підготовці фахівців: «Особливістю є те, що усі три цикли вищої освіти суворо регламентуються національними рамками кваліфікацій, які мають певні відмінності, особливо, у Шотландії. Таким чином, наприклад, Англія, Уельс та Північна Ірландія створили Національну кредитну систему кваліфікацій (англ. National Qualification Framework – NQF, 2011 р.) для середньої та професійної освіти та Рамку для кваліфікацій вищої освіти (англ. Framework for Higher Education Qualification)... У Шотландії існує одна шотландська рамка кредитів та кваліфікацій (англ. Scottish Credit and Qualification Framework – SCQF) [125, с. 84].

Зазначимо, що вища освіта в Англії має більш ніж дев'ятсотрічну традицію та потужний досвід. Вона бере свій початок у XII столітті, коли були засновані британські університети, першим з яких був Оксфорд (1096 р.). На початку XIII століття було засновано Кембридж (1209 р.), а надалі з'явилися університети по всій країні: Хауден, Йоркшир (1266 р.), Гленсі, Корнуолл (1267 р.), Ланчестер (1283 р.) і Честер-ла-Стріт (1286 р.)



тощо [128, с. 97-107]. Ці університети, по-перше, заклали основи інституційної структури сучасної вищої школи. По-друге, було покладено початок традиції, згідно якої університет у Великобританії «з часу виникнення перших університетів перебував на вершині освітньої піраміди» [146, с. 184].

На нашу думку, перш ніж розгортати філософське дослідження аксіологічних аспектів трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства, доцільно обґрунтувати особливості цього сегменту освіти, його концептуальні відмінності від інших галузей вищої освіти, висвітлити національні особливості. Цей підхід передбачає розгляд генези системи педагогічної освіти Великої Британії, аналіз її сучасного стану.

Із перших років існування університетів, необхідною умовою отримання ступеня бакалавра чи магістра було вивчення сімох гуманітарних наук. Магістри мали право викладати в університетах, а також продовжувати вивчення права, теології та медицини, щоб одержати ступінь доктора філософії. Свідченням раннього зародження університетської моделі підготовки викладацького складу був високий рівень магістерської підготовки студентів.

Наприкінці XIV ст. з'являються школи нового типу, так звані «незалежні школи» (independent schools), які створювалися за сприяння багатих вельмож. Оскільки незалежні школи були платними, то в них навчалися лише представники аристократії, правлячого класу країни. Методи викладання граматичної школи поєднувалися зі світською підготовкою лицаря. Вони залишили помітний відбиток в системі педагогічної освіти, оскільки традиції підготовки фахівців, які активно розвиваються останнім часом в Англії, мають своїм джерелом минулий досвід.

Традиції професійної підготовки фахівців на робочому місці розпочинають своє існування з 1562 року, коли гільдії отримали право самостійно готувати підмайстрів (Закон про ремісників, 1562): майбутні

ремісники почали навчатися в цехах під керівництвом майстрів, які відповідали як за їх професійне навчання, так і за моральне виховання. У цей період були відкриті і перші професійні школи писарів, в яких навчали ділової англійської мови (scrivenor's English) і діловодства. З 5 до 7 років міські діти відвідували початкові школи для хлопчиків, у яких навчали читання, письма, катехізису і правилам поведінки. На наш погляд, саме в цей період були закладені основи практико-орієнтованої моделі підготовки майбутніх фахівців на робочому місці, яка є провідною у професійній освіті країни.

До кінця XVIII в. Великобританія не мала організованої системи народної освіти. Усі навчальні заклади перебували під впливом церкви. Внаслідок цього, головним напрямком у навчанні дітей було читання і тлумачення Біблії, а в результаті школа відривала дітей від нагальних потреб суспільства, яке гостро потребувало грамотних робітників, які знають математику, фізику та хімію.

Невдоволення існуючою ситуацією обумовило організований рух робітників за свої політичні та економічні інтереси, за поліпшення умов життя, за право на освіту. У зв'язку з цим, в середині XIX ст. почалися серйозні зрушення у сфері народної освіти. Роком народження сучасної англійської народної освіти прийнято вважати 1870 р. – саме тоді був розроблений закон (так званий Закон Форстера) про обов'язкову початкову освіту дітей. Саме в останні три десятиліття XIX ст. відбувалося становлення державної системи загальної освіти, що обумовило різке зростання кількості начальних закладів та учнів. Тому перед державою постала низка проблем, що потребували вирішення: як збільшити фінансування зростаючих потреб шкіл, поліпшити їх стан, продовжити терміни навчання.

Поява в народних школах професійних вчителів зумовила помітне підвищення рівня викладання. У 1891 р. було вирішено проблему безкоштовної освіти (Free Education). В результаті, на початок XX ст. більше половини школярів навчалися у державних школах, рівень викладання у яких

переважав приватні установи. На кінець XIX ст. було завершено формування системи класичної педагогічної освіти. Її смислове навантаження визначалось усвідомленням самоцінності, неповторності людської особистості. Зростав вплив на освіту філософських знань, зокрема на вчення про людину та її виховання. Особливо уважно в межах філософії освіти вивчалися цілі, безпосередній зміст та методи навчання та виховання.

Протягом післявоєнних років XX ст., у Великобританії були ініційовані фундаментальні трансформації у структурі педагогічної освіти, що було викликано потребою у здійсненні реформаторських кроків щодо методичного та змістовного компонентів шкільної освіти. Зокрема, ревізія поглядів на те, яким має бути учень як об'єкт освітньо-виховного впливу, закономірно ініціювала постановку питання щодо потреби у модернізації педагогічної освіти, оскільки «нового учня» може підготувати «новий» вчитель.

Початок перебудови у системі вищої освіти Великобританії було покладено ще у 1944 р. з прийняттям Закону про освіту «Батлера» («Butler» Education Act of 1944) та підготовкою доповіді «комісії Барлоу» (1946 р.), яка засвідчила, що елективна британська освітня система неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства й необхідність збільшення кількості вищих навчальних закладів. Ця лінія на необхідність доступності та масовості системи вищої освіти була продовжена у діяльності Комісії з питань вищої освіти, яку очолював лорд Л. Роббінс і яка працювала три роки – з 1961 по 1963 р.р. [109, с. 12-13]. Після другої світової мала місце низка спроб здійснити реформаторські кроки у галузі британської педагогічної освіти через усвідомлення проблемного характеру шкільної освіти: низькі стандарти шкільної освіти, недостатній рівень кваліфікації випускників шкіл тощо.

Скоробагатова М. наводить евристичні статистичні дані відносно кількісних показників університетів Великої Британії, так і відносно елітарності вищої освіти в середині XX ст.: до 60-х років XX ст.. система

вищої освіти Великої Британії налічувала тільки 23 університети (з них 16 – у Англії, 1 – в Уельсі, 4 – у Шотландії та 2 – у Північній Ірландії), проте класово-привілейована система університетської освіти дозволяла отримати вищу освіту перш за все соціальної еліті британського суспільства, проте в цей період тільки 15% з усіх бажаючих ставали студентами [125, с. 82].

На початку 70-х років ХХ ст. перед англійською вищою освітою постало завдання підготовки значної кількості фахівців для економіки і культури, які стрімко розвиваються. Почався інтенсивний пошук шляхів модернізації системи підготовки педагогічних кадрів за активної участі держави. 70-80-ті роки ХХ століття стали переломним моментом для англійської педагогічної освіти у її розвитку. Відбулися певні зміни у системі середньої освіти, що пов'язано з ліквідацією різних типів шкіл і введенням єдиної середньої школи (*comprehensive school*). В результаті необхідними стали заходи спрямовані на перебудову системи вищої педагогічної освіти: орієнтація на формування викладача, який здатний навчати і виховувати повноцінного громадянина англійського демократичного суспільства. З цього приводу Дж. Кодд пише наступне: «Історично, у таких країнах, як Британія... система освіти мала за мету безпосереднє утвердження демократії у суспільстві» [170, с. 193]. У Законі про реформу англійської освіти (1988 р.) наголошувалося, що освіта має реалізовуватись в контексті і з урахуванням духовного, культурного, розумового, а також фізичного розвитку молоді. Загальну ж політику у системі вищої освіти здійснює Міністерство вищої освіти та наукових досліджень (*Ministry of Higher Education and Scientific Research*) [125, с. 82].

Відповідно, в кінці ХХ ст. вища педагогічна освіта Англії цілеспрямовано орієнтується на духовний, моральний і культурний розвиток особистості і суспільства в цілому. Оскільки, на переконання М. Боннетта, в центрі навчального процесу перебувають взаємовідносини «вчитель-студент», ключовою вимогою до викладача є його здатність прищеплювати цінності молоді, яку вони навчають, а їхній зміст відповідає змісту цінностей,

яких дотримуються вищі навчальні заклади та суспільство в цілому [164, с. 30].

Однак, незважаючи на здійснювані у 50-х – 70-х роках заходи, британська освіта, як середня, так і вища, не позбулись остаточно елітарних рис. Цьому значною мірою сприяв і підхід до питань розвитку освіти лідерів правлячої Консервативної партії. У зв'язку із цим, Г. Андреева цілком слушно зауважує, що «у 80-і роки ХХ століття правляча партія Торі утилітарно розглядала освіту, вважаючи її головною функцією продукування ефективної робочої сили, здатної зробити вагомий внесок в економіку держави та сприяти збагаченню ділових партнерів партії. Найкращим способом досягнення такої утилітарної мети для Торі був поділ суспільства на еліту – високоосвічену страту, що отримувала глибокі і вичерпні знання з усіх предметів, переважно в приватних школах, – та усіх інших, завдання яких – знати своє місце і не втручатися в питання державного управління» [5, с. 23].

Проте, у 90-х роках минулого століття відбувся зсув у бік реалізації ринкових механізмів у британській шкільній освіті, серед ознак якої тепер постала система батьківського представництва в управлінні шкільними закладами, зміни у системі фінансування у залежності від рейтингу навчального закладу тощо. Відповідним чином мала бути й трансформована система підготовки вчителів, які мали б відповідати оновленим критеріям фінансування.

У 1990 р., пише М. Скоробогатова, уряд на чолі з Дж. Мейсоном продовжив кроки по зближенню секторів вищої освіти: в результаті, згідно Закону 1992 р. «Майбутнє та вища освіта» (Future and Higher Education Act) була ліквідована бінарна система вищої освіти (політехнічні інститути отримали статус університетів), були створені регіональні (Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії) Ради з фінансування вищої освіти, а сама реформа наблизила систему вищої освіти в бік вимог ринку праці [125, с. 83].

Утилітарні настанови консерваторів у реформі освіти доповнювались, як зазначає С. Шепард, їх «глибокою відданістю традиціям, ідеям плюралізму, свободи, індивідуалізму» [211, с. 103]. Зазначені підходи знайшли своє втілення у діяльності консерваторів із законодавчого забезпечення освітніх реформ. Ключову роль у цьому процесі, безумовно, відіграло прийняття Акту освітньої реформи (Education Reform Act 1988), який, на думку С. Шепард, є найважливішою складовою освітнього законодавства за всю британську історію [211, с. 105]. Саме цей закон започаткував найбільш значущі та всеохоплюючі реформи в сучасній Британії після прийняття у 1944 р. Закону про освіту «Батлера» [211, с. 105]. У контексті реформування саме педагогічної освіти у цей період відбувається інтеграція диверсифікованих педагогічних коледжів у великі мульти-кампусні інтуїції.

Після того, як до влади в середині 90-х років прийшли лейбористи, вони зберегли наступність лінії консерваторів із реформування системи освіти. При цьому, були внесені певні корективи, зокрема, що стосувалось послаблення елітарного характеру британської освіти. Лейбористи почали проувати програму модернізації громадського сектору, насамперед, того його сегменту, що стосувався фінансування освіти. Зокрема, в осередку новолейбористського проекту лежало питання залучення до процесу формування людського капіталу через освіту соціальних груп, які виштовхувались на узбіччя життя ринком [201, с. 332]. Лейбористський уряд був палким прибічником сильної соціально-етичної версії теорії соціального капіталу як засобу створення органічних зв'язків між громадянським суспільством та індивідуалістичним за своїм характером економічним, соціальним та культурним життям [201, с. 333].

Попередній курс консерваторів на зміцнення ринкових механізмів продовжувався, але при цьому наголошувалось, що сам ринок освітніх послуг має бути дисциплінованим та цивілізованим. Впровадження нових механізмів фінансування освіти постав в якості одного із ключових моментів

британських освітніх реформ. Справедливо стверджується, що підприємницька модель перетворилась на базовий та легітимний організаційний принцип, або архетип, що розглядається як засіб, здатний забезпечити вищу освіту можливістю відповідати на нові виклики часу [224, с. 490].

Не останнє місце у переліку сучасних викликів посідають процеси утвердження інформаційного суспільства у соціокультурному просторі Сполученого Королівства. Відповідність же сучасного вчителя зазначеним викликам також перебуває у фокусі модернізаційних процесів: останні кілька десятиріч у Британії та низці інших європейських держав відбувається ревізія поглядів щодо відповідальності вчителя та його соціального статусу у новій соціальній архітектурі інформаційного суспільства.

Модернізаційний проект лейбористів у освіті не був цілковито новим для Великої Британії і спирався на попередні проекти модернізації: перша хвиля модернізації – 40-50-pp; друга хвиля – консерваторська хвиля – кінець 70-х років [201, с. 334]. Радник міністра освіти в уряді Т. Блера відзначав потребу спонукання урядом людей до змін у їх власній поведінці, а шляхом її реалізації вбачав створення нової системи співробітництва, інновацій та самоосвіти в кожному секторі економіки [201, с. 335].

Політична позиція лейбористів у цьому питанні підживлювалась відповідними дослідженнями британських вчених. Зокрема, у дослідженні в рамках проекту Департаменту освіти Великої Британії (1993 р.), надрукованого центром економічного функціонування Лондонської школи економіки, було здійснено еталонну оцінку основних національних класифікацій у Франції, Німеччині, Японії, Сінгапурі відносно рівня у Великобританії у вікових групах від 16 до 65 років [54]. Спеціально аналізувались підсумкові знання (кваліфікації), що були набуті у кінці періоду обов'язкової освіти (15-16 років) та при завершенні середньої освіти (17-19 років). Автори дійшли висновків, що країни, які досягли більш високих у порівнянні із Великобританією стандартів в освіті та навчання

(Німеччина, Франція, Японія), мають одну принципову спільну рису: вони налаштовані на освітні досягнення дітей та молоді із різних соціальних прошарків і класів. У цих країнах розвинута та всіляко заохочується відповідна «культура навчання, коли усі учасники освітнього процесу мають високу мотивацію» [54, с. 56].

Егалітарні інтенції лейбористського уряду знайшли своє втілення у відповідній «моделі реформ», яка охоплювала усю систему соціальних послуг держави. Зокрема, передбачалось здійснити наступні кроки:

- зміну монолітного характеру послуг;
- запровадження конкуренції;
- розмивання відмінностей між державним та приватним секторами та загалом, реалізувати намагання надати системі більшої свободи, дати їй змогу здійснювати новації, диференціювати, дихати й випростати кінцівки [20, с. 509].

Політичні настанови щодо розвитку освіти знайшли своє втілення у відповідному законодавстві. У 1992 р. було прийнято Закон про неперервну та вищу освіту, Закони про освіту (1993, 1994 р.р.). У 1993 р. за сприяння британського уряду було створено Національну консультативну раду з цілей освіти та підготовки, яка мала проводити моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації щодо міри їх реалізації. У 1995 р. була створена «Біла книга», де під назвою «Рух вперед» були зафіксовані оновлені рамки цілей, на яких базувався розвиток вищої освіти Великої Британії.

При цьому, як зазначає О. Огієнко, поряд із досить жорстким державно-правовим контролем за діяльністю вищих навчальних закладів, чітко простежується тенденція до їх демократизації та автономії [109, с. 15]. Ініціатори реформи, впроваджуючи підприємницьку культуру у систему вищої освіти, виходили із ідеї, що «ринок має підкорити бюрократів» [201, с. 340]. На тлі зазначених модернізаційних кроків відбувалося подолання протиріччя між розумінням освіти як прерогативи багатих прошарків



населення та між її трактуванням в якості соціального блага для більшості населення незалежно від соціального статусу.

Педагогічна система Великої Британії, з одного боку, здійснила низку специфічних модернізаційних кроків в контексті досліджуваної нами реформи, а з іншого боку, відчула на собі вплив, постаючи елементом реформи системи вищої освіти в цілому. Зокрема, і в педагогічній освіті відчувся вплив ідеології «менше уряду і більше врядування», підкріпленої фінансовим фактором: зміни у характері фінансування освіти поставав в якості загальноєвропейської тенденції. Іншим полюсом реформаторських кроків було усвідомлення потреби підвищення якості освіти. Це підтверджується думкою експертного середовища – ректорів університетів Великої Британії, які є членами Європейської асоціації університетів: найбільш значущими реформами того періоду були зміни у системі фінансування та контролю за якістю освіти [214, с. 17].

Разом із тим, слід зупинитись на специфічних рисах ринково-орієнтованої моделі вищої, в тому числі педагогічної освіти у Об'єднаному Королівстві. Зазвичай, зазначена модель вищої освіти має наступні ознаки:

- університети є окремими фінансовими суб'єктами, що наділені високим рівнем автономії;
- низький рівень бар'єрів для співпраці з потенційними провайдерами;
- державне фінансування навчання відділено від фінансування наукових досліджень;
- джерелами усіх чи значних асигнувань на викладацьку діяльність є оплата за навчання студентів або (у випадку ваучерної системи) урядові гранти для інституцій;
- усі або значні асигнування дослідницької діяльності реалізуються на засадах вибіркової системи;
- збільшена кількість інформації для потенційних платників (студентів, сімей, роботодавців, уряду, урядових агенцій тощо) для

забезпечення широкого вибору між альтернативними інституціями, що надають освітні послуги [188, с. 13].

Історія становлення ринкових механізмів у британській вищій освіті, згідно дослідження Р. Брауна, у загальному вигляді містить наступні ключові етапи:

- впровадження системи вибіркового фінансування досліджень на засадах державної процедури рецензування (з 1986 р.);
- впровадження системи кредитування студентів під час навчання (з 1990 р.) для забезпечення їх прожиткових видатків;
- впровадження «доплати за навчання у ВНЗ до суми, що вносить уряд Великої Британії» (з 1998 р.);
- завершення системи безпосередньої державної підтримки навчальних програм та перехід на систему обов'язкової платної освіти із відповідної конкуренцією між інституціями (з 2012 р.);
- розробка (з 1992 р.) галузевих показників успішності та, з 1999 р., галузевих статистичних критеріїв;
- генерування з 2001 р. (а особливо з 2005 р.), розширеної інформації для інформування та спрямування студентського вибору [188, с. 14].

Також привертає увагу доповідь голови Комітету з досліджень вищої освіти Р. Дірінга (1997 р.), у якій зазначалося, що метою вищої освіти є як підтримка суспільства через розумовий розвиток людини, підготовку її до трудової діяльності й надання їй можливості внести свій вклад у розвиток суспільства та досягнути особистісної самореалізації, так і обслуговування потреб економіки, що базується на знаннях і формування демократичного, цивілізованого й відкритого суспільства [109, с. 15]. З приводу ідей, пропонованих Р. Дірінгом, особливу увагу заслуговує просування ним потреби встановлення обов'язкової плати за навчання, що виступило одним із ключових факторів впровадження ринкової ідеології у системі вищої освіти.

Серед аргументів наводились наступні тези:

- вища освіта не може бути масовою;
- зарплата випускників університетів є вищою, аніж зарплата некваліфікованої робочої сили, тому плату за навчання можна вважати інвестицією у своє майбутнє;
- аспіранти, студенти вечірнього відділення, а також іноземні студенти завжди платили за своє навчання, тому введення плати за навчання для студентів денної форми навчання не є радикальною мірою [37].

Як нами вже згадувалось, у 1998 р. вийшла Зелена книга «Вік, що навчається» (The Learning Age), у передмові до якої Т. Блер відзначив, що вища освіта є найкращою економічною політикою, акцентувавши, таким чином, увагу на її гнучкості та новій меті – стимулювання економічного зростання країни: отже, у Зеленій книзі уряд виклав своє бачення розвитку вищої освіти, зосередившись на стратегії освіти впродовж життя, підкресливши, необхідність розширення участі й удосконалення стандартів і якості викладання та навчання [109, с. 15]. Сам же Блер відзначав, що на кожен реформу несамовито нападали, критикували її та чинили опір, а найпалкіше заперечували впровадження змін у політиці фінансування університетів [20, с. 509].

Підхід лейбористів до освіти, їх філософію висловив Т. Блер, який зазначив у своїй книзі наступне: «Тоді я дійшов думки, – і сьогодні дотримуюся її ще міцніше, – що майбутнє таких розвинених країн, як наша, великою мірою зіперте (як і слід) на наш людський капітал, залежить від наявності буйної, динамічної системи вищої освіти світового рівня. Крім того, така країна, як Британія з її традиціями та мовою, ідеально придатна для такого завдання» [20, с. 510].

Досліджуючи реформи британської освіти цього часу, О. Огієнко зазначає, що у контексті створення єдиного європейського освітнього простору Департамент освіти та навчок (DfES) у 2001 році вирішив переглянути підходи до вищої освіти в країні та зосередитися на:

- масовості: створити умови отримання половиною населення до 30 років вищої освіти;
- збереженні лідерства Великої Британії як науково-дослідницької нації світу;
- розширенні соціального партнерства;
- збереженні високих стандартів викладання та навчання;
- підвищенні якості управління вищими навчальними закладами [109, с. 15].

На початку 2000-х років, зазначає згадуваний автор, ці підходи були було розкрито в Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» (2003 р.), у якій викладена стратегія уряду стосовно реформування британської вищої освіти через стратегію, що містить шість пріоритетних напрямів:

- посилення наукових досліджень шляхом збільшення фінансування;
- розширення соціального партнерства між вищою освітою, бізнесом і державою;
- підвищення ефективності вищої освіти шляхом розробки нових професійних стандартів і створення Академії якісного викладання (Teaching Quality Academy);
- підвищення масовості, залучення 50% населення до набуття вищої освіти;
- забезпечення справедливого доступу до вищої освіти;
- реформування фінансування вищої освіти шляхом введення нової схеми студентської платні [109, с. 16].

Зміни у системі вищої освіти передбачали новації у підготовці вчителя та у розумінні його ролі у системі навчання молоді. Законодавчі ініціативи є відображенням того, що вирішення нагальних проблем підвищення якості шкільної освіти неможливе без відповідної підготовки вчителя. Ці ключові ідеї у 1997 р. стали основою положень Білої книги освіти під назвою «Висока якість навчання в школах» [226].

Наприкінці ХХ ст., у відповідь на соціальний запит щодо теоретичного обґрунтування реформаторських кроків, у Великій Британії з'явилися наукові праці, присвячені аналізу моральних цінностей в освіті, професійної діяльності викладача та його стосунків із студентами. Це одне із свідчень усвідомлення педагогічної спільноти того факту, що від рівня розвитку професійних якостей педагога значною мірою залежать позитивні зміни в суспільстві, в системі освіти, які визначають дух нації.

Зазначені теоретичні розробки англійських вчених, пов'язані з проблемами розвитку педагогічної освіти, заслуговують на відповідну увагу. І саме ціннісний вимір є таким, що визначає характер та зміст модернізаційних проектів у сучасній освіті: «Проблема осмислення аксіологічної площини буття феномену освіти є актуальною та необхідною в будь-якому суспільстві, адже освіта є центром життя соціуму. Саме освіта є відображенням людського погляду на світовий простір, вектором його розуміння та духовним аспектом відчуття і уявлення» [36, с. 53].

Біла Книга (1997 р.) продемонструвала, що стратегічною метою лейбористів було формування людського капіталу нової якості, усвідомлення потреби активної участі у запеклій конкурентній боротьбі на світовому ринку освітніх послуг. Запорука успіху у цій справі – розвиток потенціалу усіх громадян британського суспільства через модернізовану систему освіти. Зазначена стратегія визначається наступними базовими принципами:

- Освіта перебуває «в душі уряду». Англійський прем'єр-міністр Тоні Блер дав зрозуміти, що освіта є пріоритетом номер один, а королевою були схвалені два освітніх законопроекти: перший з них стосувався проблеми ресурсів та фінансування запланованих проектів; другий включав до порядку денного обговорення проблеми освітніх стандартів. Міністерство освіти і соціального забезпечення отримало вищий, аніж коли б то не було в історії Об'єднаного Королівства, статус. Інші міністерства, дотичні до сфери освіти, мали б об'єднати спільні зусилля на шляху до успіху.

- Освітня політика – на благо багатьох, а не обраних. Уряд, визначаючи черговість нововведень, обіцяв перш за все звертати увагу на те, що в його політиці приносить користь багатьом, а не обраним. Тому планується скорочення розмірів класів для дітей 5, 6 і 7 років. Політика в галузі освіти спрямовується на досягнення навчальних успіхів у дітей вже в ранньому віці, а не на виправлення помилок в їх навчанні у більш дорослому віці. Це пояснює, чому навчанню чотирирічних і п'ятирічних дітей приділяється посилена увага, а також вживаються заходи щодо викорінення недоліків початкової освіти шляхом відбору ефективних шляхів управління нею та використання передового педагогічного досвіду.
- Важливі стандарти, а не структура. На зміну структури освіти витрачається багато зусиль, але, як вважають в англійському уряді, це не дає бажаних результатів. Зокрема, в тексті стверджується, що необхідно реалізувати відомі, традиційні складові хорошої школи: досвідчений, вправний директор, який усвідомлює необхідність чіткого керівництва; небайдужі до справ школи вчителі та батьки; висока вимогливість до кожної дитини і, що найважливіше, якісне викладання. Очевидно, що на ці складові не вплине тільки зміна структури школи або адміністративного та фінансового тиску. Ефективні зміни в сфері освіти, де настільки важливими є людські стосунки, зажадають зміни ставлення до освіти мільйонів людей, саме тому уряд прийшов до висновку, що необхідно створювати ситуацію, при якій школи будуть постійно змагатися між собою, підвищуючи тим самим ефективність роботи.
- Втручання – обернено пропорційно успіху. Суть цього принципу полягає в тому, що вдосконалення шкіл – це справа самих шкіл: наочно, що коли школа процвітає, то немає сенсу втручатися в її роботу, хоча всі школи потребують певних стимулів для поточного вдосконалення. Тому необхідно їх інформувати про те, як їхня

робота співвідноситься з роботою інших шкіл. Якщо ж школа сама не може вирішити свої проблеми, потрібне втручання уряду, місцевих органів освіти для захисту інтересів дітей.

- Нетерпиме ставлення до неорганізованості та халатності. Мета, яку переслідує англійське міністерство освіти, – це якість від всіх суб'єктів надання освітніх послуг. Це означає, що якщо якась школа буде визнана невідповідною новим вимогам, вона повинна буде або зазнати радикальні зміни, або закритися. Той же принцип буде застосований щодо місцевих органів народної освіти.
- Співпраця уряду з усіма відповідальними структурами. Англійський уряд робить все, що від нього залежить, задля підвищення рівня освіти в країні. Тому уряд закликає до співпраці всіх, хто задіяний в педагогічному процесі: батьків, вчителів, директорів, місцеві органи народної освіти, церкву та промисловість. Особлива увага приділяється тому, щоб були повністю задіяні батьки [173, с.11-13].

Логічно, що завдання підвищення якості освітніх послуг має за мету впорядкування системності, коли кожна складова освітнього механізму усвідомлює свою роль та чітко її дотримується. Проте, зазначені ролі не «спускаються згори», а є предметом обговорення усіх стейкхолдерів (зацікавлених осіб) – батьків, вчителів, представників реального сектору економіки тощо, які також впливають на зміст законотворчої діяльності в галузі освіти, а їхнє бачення моделі британської освіти постає дороговказом модернізаційних процесів. З метою підвищення якості освіти та контролю виконання вимог стейкхолдерів, протягом 90-х років ХХ ст. активну роль починає відгравати Агенція з підготовки вчителів – впроваджений в контексті реформи орган централізованого контролю якості освіти: метою діяльності зазначеної інституції було виявлення неефективних та проблемних навчальних закладів та допомога у виправленні положення [1, с. 86].

Зазначена система моніторингу дозволила педагогічній освіті Об'єднаного Королівства реалізувати та контролювати виконання єдиних

стандартів та змісту підготовки вчителів; впровадити програму контролю та оцінки якості освітньої діяльності, яка б мотивувала навчальні заклади фінансовим чином; реалізувати підхід, коли вищі навчальні заклади готують вчителів до проведення педагогічної практики та сплачують роботу шкіл в процесі практики; досягати того, щоб студенти в процесі навчання проводили більше часу у школі; забезпечити значне зростання ступеню участі шкіл у процесах підготовки вчителів [1, с. 87].

Викладене вище підтверджує актуальність нашого звернення до проблем трансформації педагогічної освіти Великої Британії, адже в центрі фундаментальної освітньої реформи, ініційованої утвердженням інформаційного суспільства, має бути новий вчитель – вчитель для інформаційного суспільства. Разом із тим, обґрунтування образу сучасного вчителя не мислиться нами поза дисциплінарними межами філософії освіти: «Тож яким повинен бути учитель покоління нового тисячоліття? На нашу думку, у розкритті сутності поняття «нового вчителя» допомогу педагогіці може надати філософія, оскільки вона є провісницею та каталізатором реформ, які активно реалізуються у різних сферах сучасного суспільного буття в усьому світі» [36, с. 83].

Дослідник стратегій розвитку освіти у Великій Британії та провідних західних державах на межі ХХ-ХХІ ст. Б. Вульфсон, зазначає, що політизація освітньої сфери в Англії стала набирати темпи в кінці ХХ ст., коли на Заході розгорнулася так звана «революція менеджменту» і коли англійський уряд вирішив підійти по-новому до вирішення питання про розмежування функцій між різними суб'єктами управління (центральним, регіональними та місцевими рівнями влади) [27, с. 48]. Висновок дослідника дає підстави стверджувати, що складні процеси реформування системи британської педагогічної освіти значною мірою визначались за своєю сутністю політикою того часу. Її особливістю було те, що уряд перебрав на себе функції контролю за сферою освіти як цілісним соціальним інститутом.



У дослідженні С. Річардса, систематизовано формулюються чотири аксіологічні пріоритети розвитку шкільної освіти, огляд яких є доречним в контексті нашого дисертаційного дослідження аксіологічного виміру трансформації британської педагогічної освіти в умовах утвердження інформаційного суспільства. Зрозуміло, що характеристика ціннісних засад підготовки вчителя передбачає аналіз аксіологічної «атмосфери» у шкільних навчальних закладах, якій має відповідати майбутній вчитель. Отже, мова йде про наступні аксіологічні пріоритети:

- «ліберальний романтизм»: представники зазначеної традиції наголошували на значущості особистості дитини в навчально-виховному процесі та розцінювали навчальну програму як цілісну сукупність усіх знань, навичок і умінь, що створюються та є затребуваними сучасною реальністю;
- «педагогічний освітній консерватизм»: його представники робили акцент на важливості зв'язку із минулим педагогічним досвідом, обґрунтовували потребу збереження педагогічних традицій. Навчальний план, згідно цього аксіологічного пріоритету, розуміється як система важливих елементів культури, які транслюються від покоління до покоління;
- «ліберальний прагматизм»: його представники дотримувалися «золотої середини», а сама концепція набирала все більшої ваги і масштабів поширення. Вони розглядали навчальну програму як сукупність знань, умінь і навичок, здебільшого структурованих учителем, який визнає значимість своєрідності особистості дитини та процесу передачі йому культурної спадщини;
- «соціальна демократія»: вчителі, що використовували ідеї цього напрямку, розглядали навчальну програму як один із засобів реалізації соціальної справедливості; вони зосереджувалися головним чином на соціальному досвіді учня [205, с. 15].

Наприкінці 80-х років минулого століття державна політика в галузі освіти ґрунтувалась на цінностях ліберального прагматизму в якості аксіологічного орієнтиру розвитку системи освіти із відповідною йому функцією вчителя: професія вчителя набула вищого авторитету у суспільстві, а його потреби були «почуті» владою. Зріс рівень академічної свободи та розширився діапазон творчості педагогів тощо.

Зазначені кроки стали закономірною відповіддю на соціальні запити, зокрема, на наступну ситуації: «Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до людини як до найвищої соціальної цінності. В цих умовах масштабних суспільних трансформацій особливу увагу набуває процес підготовки сучасного вчителя та чинники, що обумовлюють цю потребу... Поступальний розвиток системи освіти нині має передбачити вдосконалення освітніх ідеалів через відмову від технократичних підходів у педагогічній справі, формування особистості вчителя, олюднення знання, підготовку творчого фахівця, який оволодів би принципами наукової методології» [36, с. 78].

На нашу думку, аби зрозуміти своєрідність британської системи освіти як специфічного освітнього феномену інформаційної доби, варто розглянути існуючі в ній типи навчальних закладів, що готують вчителів. Аналіз типів навчальних закладів педагогічного профілю у Великобританії, проведений Г. Андрєвою, свідчить, що підготовка вчителів здійснюється у навчальних закладах наступних типів:

- у трирічних (чотирирічних) педагогічних коледжах загального профілю (general colleges of education);
- на одnorічних педагогічних відділеннях університетів (university departments of education);
- на відділеннях педагогіки у колишніх політехнічних інститутах (departments of education in polytechnics);

- у трирічних спеціалізованих коледжах домашнього та фізичного виховання (home economics colleges and colleges of physical education);
- у однорічних технічних коледжах (technical colleges of education);
- на однорічних педагогічних відділеннях мистецьких коледжів, у так званих центрах з підготовки викладачів мистецтва (art teacher training centers) [5, с. 50].

Практика підтверджує висновок, що найбільш поширеним засобом отримання педагогічної освіти у Англії є навчання у педагогічному коледжі. При цьому, історія змін у підготовці вчителів тісним чином пов'язана із процесами становлення шкільної освіти, а значна увага до двох цих освітніх явищ з боку уряду набула потужного характеру лише у контексті усвідомлення у державі потреби підготовки ефективного вчителя у відповідь на складні соціокультурні запити. Для подальшого розгортання дисертаційного дослідження доречно звернутись і до типів освітніх програм, що надають зазначені нами вище освітні інституції.

У британській системі педагогічної освіти існує багаторівнева система, яка складається з взаємопов'язаних, проте, самостійних ступенів підготовки майбутніх педагогів:

- перший (трирічний) рівень – здійснення теоретичної та практичної підготовки за фахом, проте, із паралельним вивченням дисциплін психолого-педагогічного циклу, в результаті якої студенти отримують диплом бакалавра освіти (Bachelor of Education);
- другий (однорічний) рівень – здійснення професійно-педагогічної підготовки із отриманням диплому професійної придатності.

Разом із цим, передбачена можливість отримання диплому бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts) або бакалавра природничо-математичних наук (Bachelor of Science) без права викладання. Проте, засвоївши річну програму, можна отримати диплом магістра освіти (Master of Education).

Аби зрозуміти своєрідність британської системи педагогічної освіти, варто наголосити, що фундаментальною основою педагогічної підготовки є потужний за обсягом навчальний курс з теорії навчання та виховання, в процесі вивчення якого майбутні педагоги набувають знання із історії освітніх систем, теорії педагогіки, дитячої психології тощо. Аналіз курикулумів педагогічних коледжів Великої Британії, здійснений Г. Андреевою, демонструє, що зазвичай цей курс складається з трьох наступних підрозділів:

- аналіз принципів виховання та освіти (Principles of Education): розгляд основних понять та положень теорії освіти та виховання; вивчення провідних філософських теорій, визначення характеру їхнього впливу на педагогіку; розгляд сучасних педагогічних теорій; зв'язок педагогіки та демократії; вивчення шкільної програми; визначення сучасних педагогічних проблем;
- педагогічна психологія та розвиток дитини (Psychology and Child Development): мета цього підрозділу полягає в тому, щоб допомогти студентам отримати відповідні знання з психології, навчити їх творчо розуміти дітей, надати спеціальні знання з вікової психології дітей того віку, із якими студенти планують працювати. Студенти вивчають також процеси розвитку людини від народження до зрілості; набувають навичок розуміння індивідуальних відмінностей, в тому числі психологічного характеру (темперамент, здібності тощо); вивчають інструменти оцінювання знань, правила поводження із шкільною документацією; аналізують фактори успішності навчання та виховання, механізми інтеграції особистості у суспільство тощо;
- соціальні аспекти освіти (Education in its Social Aspects): в ньому наголошується, що розвиток та потреби дітей мають відповідати характеру суспільства, членами якого вони мають стати. Зокрема, досліджується сучасна система освіти в Англії та Уельсі, їх історія;

аналізується соціальне середовище дітей (сім'я, школа, церква, клуб тощо); функції школи у суспільстві; гігієнічна освіта; теоретичні проблеми розвитку дитини [5, с. 56].

Наведена характеристика курикулумів демонструє, що комплексний навчальний курс, з одного боку, забезпечує студентів необхідними професійними знаннями для майбутньої роботи з дітьми. З іншого боку, що важливо в контексті нашого дисертаційного дослідження аксіологічних аспектів британської вищої освіти, він є загальноосвітнім та має потужний потенціал у справі становлення аксіологічних орієнтацій студентів, забезпечуючи формування у них відповідного бачення сучасного освітнього процесу, що базується на креативній взаємодії вчителя і учня.

Дійсно, виховати успішного учня може тільки «новий учитель», який поєднує в собі риси фахівця і високоморальної особистості, тож вирішення питання ствердження повноцінної освіти в кожній країні передусім визначається особою самого педагога [36, с. 88-89]. При цьому, ми наголошуємо на факті значної соціальної відповідальності вчителя як людини, що готує майбутніх активних членів глобалізованого інформаційного суспільства.

Дослідник В. Робінсон зазначає, що зараз у Великій Британії спостерігається кульмінаційний період у процесах реформи педагогічної освіти, найбільш активна фаза якої припадає на останні двадцять років, зазначаючи, що останні півтора століття досвід реформування носив спірний та не зовсім системний характер [207, с. 19]. Дані модернізаційні пошуки, на нашу думку, значними чином посилені процесами розбудови інформаційного суспільства, яке поглибило питання визначення сутності ключових компетенцій, знань та цінностей, якими має володіти ефективний вчитель, а також фундаментальними змінами соціальних ролей у освітній галузі.

У попередні роки мала місце дискусія між прибічниками двох різних моделей підготовки британського вчителя. З одного боку, прибічниками

традиції, згідно якої вивчення педагогічних теорій у вищих навчальних закладах здійснюється паралельно із практичними заняттями. З іншого – з прибічниками моделі «учнівства», в руслі якої майбутні вчителі засвоюють свою професію безпосередньо у школах, переймаючи досвід досвідчених педагогів. Станом на сьогодні ситуація у Великобританії складається на користь саме другої із пропонованих моделей. Проте, дослідники відмічають, що досліджуваний нами період розвитку педагогічної освіти відрізнявся низькою системністю в цій галузі: незважаючи на певні досягнення (створення бінарної системи вищої освіти та введення ступеню бакалавра освіти, наявність кількох типів навчальних закладів по підготовці вчителів), ключовими проблемами підготовки вчителів залишались: децентралізація, розрізненість діяльності навчальних закладів, відсутність єдиного навчального плану та єдиних вимог до випускників зазначених навчальних закладів [1, с. 84].

У системі педагогічної освіти Великобританії усвідомленою є потреба у практичному закріпленні навичок, безпосередніх вчительських компетенцій саме у шкільному середовищі. В результаті, вчитель, використовуючи розвинене критичне мислення, може здійснювати процедури самокритики, самоаналізу, робити оцінку ефективності тих чи інших ідей у педагогічній практиці, аналізувати історичний та сучасний інноваційний досвід. Дійсно, нові освітні пріоритети на сучасному етапі розвитку школи зумовлюють підготовку вчителя, який володіє не лише знаннями, вміннями, навичками, а й способами розумової діяльності, певним досвідом самоуправління, вміє адекватно діяти залежно від ситуації, має особистісні позитивні моральні та ділові якості [36, с. 98].

У британській освітній системі культивується ідея, що професіоналізм вчителя формується не тільки завдяки засвоєнню знань в процесі навчання, але й має спиратись на розвинені інтелектуальні здібності та навички ініціювати свого роду дослідницькі процеси з метою адаптації досвіду інших до конкретних умов на противагу механічному копіюванню та

впровадженню. Цей підхід є продуктивним та відповідає запитам сучасної соціальної динаміки, адже сучасний фахівець, з одного боку, повинен бути високоосвіченою людиною – носієм високого рівня професійних знань, які він здатен оновлювати протягом життя; з іншого боку – бути людиною, що здатна до ефективних дій в умовах, що мають інноваційний характер, володіти навичками успішного прогнозування та інтерпретування у зазначених умовах [124, с. 142-143].

Діалектика цього процесу означає, що студенти мають, з одного боку, поставати носіями ефективних традиційних підходів, з іншого – бути відкритими до інноваційної діяльності та застосування сучасних досягнень педагогічної теорії та практики. П. Фрейре в зазначеному контексті писав, що правильному мисленню студентів притаманна готовність до ризику, свідомо, проте обережна відкритість до нового, яке не можна відкинути лише тому, що це – нове, як і не можна відкинути старе лише тому, що хронологічно воно вже не нове: старе здатне залишатись новим, якщо воно відкрите в часі для оригінальних і новаторських інтуїції та натхнення [139, с. 53].

Та й взагалі, орієнтованість на критичне мислення усіх суб'єктів освіти на тлі високого рівня демократії у взаєминах між вчителем та учнем, може слугувати підставою твердження про концептуальну схожість підходів, що культивуються у британській педагогічній освіті, та ідеями критичної педагогіки П. Фрейре. Зрозуміло, що культивуючи критичне мислення в процесі навчання студентів, британські педагоги не обмежуються ідеями бразильського вченого.

Вони спираються на власну філософську традицію, на спадщину видатних філософів епохи Просвітництва та сучасної доби. Критичне мислення – це «рефлексивне мислення; це мислення, яке перевіряє, аналізує себе; в ньому знання є відправною точкою для використання когнітивних технік та стратегій, що приводять до ймовірнісної оцінки та логічного висновку, яким суб'єкт керується під час прийняття рішення. Критичне мислення спрямоване на розширення меж знань, а не лише на відображення

його через творчість або логіку; воно також навчає орієнтуватись в потоках інформації, перш за все, з метою забезпечити себе захистом від намагання деструктивного впливу як на загальні рішення, так і на формулювання адекватного сприйняття картини світу загалом» [121, с. 132].

Отже, система педагогічної освіти Великої Британії, спираючись на більше ніж дев'ятсотрічну традицію вищої школи, сучасного концептуального оформлення набула у другій половині ХХ ст. Етос педагогічної освіти, поширення якого було ініційовано масштабною освітньою реформою 80-х – 90х років минулого століття, є відповіддю на соціальні виклики, обумовлені утвердженням інформаційного суспільства. Аналіз процесів розвитку вищої освіти у другій половині ХХ ст. свідчить, що у дореформений період педагогічна освіта перебувала поза контекстом модернізаційних процесів у суспільстві, не була об'єктом особливої уваги освітньої політики держави, поступаючись сферам професійної освіти для потреб індустріального суспільства.

Із початком реформ в системі педагогічної освіти (Біла книга британської освіти, Акт освітньої реформи тощо), відбуваються зміни у її аксіологічному спрямуванні, а саме: вирішення проблеми підготовки «нового вчителя» в руслі державної політики, спрямованої на забезпечення освітою усіх, а не обраних; прагнення до утвердження високих стандартів, а не збереження інституцій; мінімізація державного контролю на користь ефективної співпраці із нею; поширення ринкової ідеології; високі вимоги до рівня соціальної відповідальності освітян.

Зазначені принципи також спрямовані на подальшу розбудову демократичної традиції у освітньому середовищі як при підготовці вчителів, так і в їхній подальшій професійній діяльності: вчитель має бути демократичним носієм критичного мислення та активним суб'єктом творення безпосереднього освітнього простору. При цьому, безпосередніх модернізаційних кроків у галузі підготовки вчителів для Сполученого



Королівства залежав від загального модернізаційного курсу правлячої партії у досліджуваний період.

## **1.2. Методологічний потенціал аксіології освіти для дослідження процесів трансформації педагогічної освіти Великої Британії**

Здійснений у попередньому підрозділі аналіз системи педагогічної освіти Великої Британії як особливого освітнього феномену логічно передбачає визначення теоретико-методологічних засад дослідження аксіологічного виміру трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства. Рух у цьому напрямку має спиратись на визначенні потенціалу аксіології у трансформаційних процесах в освітній галузі. Це надає можливість виявити роль цінностей у педагогічній освіті у порівнянні із потенціалом онтології освіти, праксеології освіти, що є також відповідними евристичними підходами у дослідженні трансформаційних процесів в галузі вищої освіти. Їх використання дозволяє відповісти на запитання – «як саме освіта зараз функціонує?» (онтологія), «заради чого освіта працює?» (аксіологія), та «що означає змінювати освіту на краще у повсякденних освітніх практиках?» (праксеологія) [163, с.13].

Наша філософська розвідка, спрямована на дослідження аксіологічних трансформацій у британській педагогічній освіті резонує із сучасною тенденцією щодо пошуку стратегічних ціннісних засад освіти у контексті соціокультурних змін. З цього приводу В. Гончаров зазначав наступне: «Інтерес дослідників до філософської проблематики в освітній діяльності обумовлений насамперед усвідомлюваною роллю освіти у вирішенні глобальних проблем, адже освіта є стратегічно важливою сферою життя суспільства... В світі існує ідея створення нової моделі освіти, заснованої на нових ціннісних орієнтаціях – відповідальності за загальнозначущі цінності, вільному ціннісному самовизначенні, толерантності, компетентності,

освіченості, професіоналізмі тощо» [36, с. 5]. Дійсно, глобалізація у вищій освіті характеризується домінуванням ідеї інтернаціоналізації, виникненням нових форм соціальної координації, імплементації ринкових підходів, активного залучення розвинених інформаційних технологій тощо, які відповідним чином трансформують аксіологічні засади освітньої діяльності.

Серед зазначених вище підходів, аксіологічний відзначається тим, що «сучасна філософія освіти звертається до категорії цінностей як до однієї із засадничих як зі світоглядної, так і з методологічної точки зору» [21, с. 99]. При цьому, важливо мати на увазі, що, як зазначають українські вчені, «дослідження впливу цінностей на процес формування особистості належить до категорій не тільки фундаментальних, та «вічно актуальних» проблем, але й до найбільш складних, різнопланових та багатофакторних досліджень. Адже, з одного боку, цінності мають конкретно-історичний характер, створюють специфічну систему з відповідною ієрархією її структурних елементів для кожного історично-конкретного суспільства. Тобто, цінності – категорія динамічна, а кожне суспільство має притаманну саме йому систему цінностей як основу формування особистості саме цього суспільства» [145, с. 31].

У зв'язку із цим Х.-Д. Кюблер зауважує, що «навіть чи буває хоч би один день, протягом якого у публічних виступах не згадувалося би про різкі модифікації та необхідність змін у суспільстві та в усіх його секторах. Це згадування часто містять ключові слова «інформаційне суспільство» та/або «суспільство знань», якщо мова йде про національні аспекти, адля міжнародних аспектів використовується слово «глобалізація»» [85, с. 9]. Це підтверджує факт розуміння інформаційного суспільства в якості потужного чинника аксіологічних трансформацій, в тому числі й у освітній галузі.

Дійсно, кожний тип суспільства логічно пропонує власний «аксіологічний проект», трансформуючи модель взаємин людини та світу. З цього приводу В. Гончаров зазначає наступне: «Система цінностей людини є «фундаментом» її відношення до світу. Цінності – це відносно стійке,

соціально обумовлене вибіркове відношення людини до сукупності матеріальних та суспільних благ. Цінності – це те, що потрібне людям для задоволення потреб і інтересів, а також ідеї і їх спонуки, такі як норма, мета та ідеал. Ціннісний світ кожної людини неосяжний. Проте існують деякі «наскрізні» цінності, які є практично стрижневими в будь-якій сфері діяльності. До них належать працьовитість, освіта, доброта, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність. Саме падіння значущості цих цінностей в той або інший період історії завжди викликає у нормальному суспільстві занепокоєння» [36, с. 20]. В своєму дослідженні ми виходимо із схожої методологічної позиції, звертаючи свою дослідницьку оптику на трансформації, які відбуваються у британській педагогічній освіті під впливом активних процесів розбудови інформаційного суспільства.

У своєму дослідженні ми поділяємо підхід, згідно якого аксіологія (від грец. *axia* – цінність та *logos* – учення) – це філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і про структуру ціннісного світу, методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій [88, с. 137]. Поняття «цінність», як зазначає В. Гончаров, «є основою визначення поняття і дослідження феномену аксіології – вельми різноманітної сфери, яка поєднує динаміку філософських дисциплін: естетику та етику, релігійні доктрини, а також гуманітарні науки і мистецтво» [36, с. 14]. А у філософському словнику надається визначення, згідно якого аксіологія – це вчення процінності; філософська теорія загальнозначущих принципів, що визначають спрямованість людської діяльності та мотивацію людських вчинків [137, с. 231].

Головними принципами аксіології як вчення про цінності є їх розмежування на формальні, абстрактно-загальні, з одного боку, та емпіричні й диспозиційні, з іншого. При цьому, загальнотеоретичне пізнання цінностей виявляє сутності та обґрунтовує загальні ідеали, принципи, форми, поняття,

якості, структури (ієрархії) ціннісних відносин [98, с. 6]. Дійсно, у процедурі віднесення до цінностей, у виборі цілей та ідеалів яскраво виявляються емоційні та вольові моменти, вибіркова активність суб'єкта, які сповнені невизначеності, можуть включати в себе інтуїтивні та ірраціональні моменти [98, с. 6].

Наше звернення до методології аксіології освіти з метою аналізу сучасних проблем модернізації освіти резонує з висновками В. Андрущенко та І. Предборської, які зазначають, що аксіологізація освіти є необхідною передумовою для реформування сучасної системи освіти із врахуванням вимог суспільного та особистісного розвитку у їхньому взаємозв'язку [135, с. 173]. Отже, постановка питання щодо змісту модернізаційних процесів, особливо, у педагогічній освіті, в першу чергу відбувається через звернення до аксіологічних вимірів освіти.

При цьому, ми виходимо із усвідомлення, що аксіологічна проблематика є фундаментальною основою організації діяльності будь-яких соціальних інституцій: бізнес оперує економічними цінностями та чесністю; уряд прагне утвердження ідеалів соціального порядку, соціального блага тощо. Дійсно, цінність, як зазначають українські вчені – це значущість чогось для людини [39, с. 345]. Ця значущість, «ґрунтується на вірі (далеко не завжди релігійній) і впевненості. Ця віра у велич та істинність даної цінності, а також впевненість у дієвості й результативності її утвердження» [5, с. 254]. Дійсно, те, що стало цінністю, «сприймається як життєстверджуюче начало нового витку власної долі, як джерело поривань і прагнень, як фундаментальна основа спокійного погляду в таємницю «прийдішнього завтра» [5, с. 254-255].

Освіта ж, за своєю сутністю, прагне зберегти все позитивне, що є у культурі, при цьому, прагнучи вивести суспільство на новий рівень засвоєння цінностей. У відомій роботі М. Хелстеда та М. Тейлора «Цінності у освіті та освіта у цінностях», в результаті аналізу діалектики освіти та цінностей, зроблено наступний висновок: «Цінності є ключовим елементом як для теорії

освіти, так і для практичної діяльності у школах, проявляючи себе у двох аспектах. По-перше, школи та безпосередньо вчителі шкіл являють собою потужний суб'єкт впливу паралельно із сім'єю, соціальним середовищем та однолітками у питанні розвитку цінностей у дітей та молоді... По-друге, школи відображають та втілюють цінності суспільства; проте, вони пов'язують доцільність свого існування із тим, що суспільство цінує освіту, через яку воно може оформлювати напрямки свого подальшого розвитку» [184, с.3].

Важливо пам'ятати той факт, що цінності суспільства не є уніфікованими та сталими, оскільки у сучасному суспільстві діють найрізноманітніші групи зацікавлених осіб (стейкхолдерів), зокрема, безпосередньо діти, їхні батьки, роботодавці, місцеві спільноти, провідні галузі промисловості, платники податків тощо, які є носієм властивих їм соціальних, політико-правових, економічних, ідеологічних, релігійних та культурних цінностей. До того ж, деякі цінності є тимчасовими або мають тимчасову значущість, хоча, це аж ніяк не означає, що вони є неправильними чи позбавленими права на існування [167, с. 70]. У зв'язку із цим варто також зауважити, що цінність – це «явище соціальне, тому не може бути однозначною істинною чи хибною. Поняття істини надто вузьке для характеристики способу відповідності цінності та дійсності. Важливими характеристиками цінності є об'єктивна значущість і суб'єктивна норма, на яку також не можна поширювати поняття істини» [39, с. 345-346].

Дійсно, значення цінностей у бутті суспільства визначається тим, що вони виконують функціонал орієнтиру в процесі утворення складного переплетення символів та смислів, забезпечуючи фундамент як колективних, так і особистих суджень, які, в свою чергу, визначають зміст подальших вчинків. М. Боннет метафорично стверджує наступне: школи мають стати для сучасності тим, чим були монастирі для Середньовіччя – осередком, де зібрано усі культурні здобутки нації, а священним обов'язком вчителя має

статі ознайомлення дітей із існуючими культурними традиціями та цінностями [164, с. 30].

Обґрунтування аксіології освіти як методологічної стратегії нашого дисертаційного дослідження, передбачає визначення змісту та конкретизацію ключових понять, зокрема таких, як «цінність», «аксіологія» та «аксіологія освіти».

Звертаючись до поняття «цінність» у сучасному філософському дискурсі, варто звернути увагу на те, що воно є носієм розмитої семантики – активна вживаність терміну «цінність» у повсякденному дискурсі значно дистанціює дослідників від чіткого розуміння його смислу. З цього приводу О. Невмержицька зауважує, що універсальність ціннісного відношення та проникненість ним людського життя є однією з причин розмитості поняття «цінність» у філософії, і хоча воно, на перший погляд, здається зрозумілим інтуїтивно, цінність приховує буттєву глибину, зумовлює значну складність її аналізу та обґрунтування [105, с. 114]. На існуванні широко спектру підходів до розуміння поняття «цінність» звертає увагу і Г. Андреева, зазначаючи, що у філософській літературі існують наступні підходи до розкриття його сутності:

- цінність ототожнюється із новою ідеєю, що виступає в якості індивідуального або соціального орієнтиру;
- цінність сприймається як поширений суб'єктивний образ чи уявлення, яке має людський вимір;
- цінність є синонімом до культурно-історичних стандартів;
- цінність асоціюється із типом «гідної» поведінки, із конкретним життєвим стилем;
- цінність фіксується та позначається через певні життєві уявлення [5, с. 84].

На нашу думку, узагальнюючим визначенням поняття «цінність» саме в контексті аналізу освітньої проблематики, можна вважати наступне: цінністю є загальновизначене переконання, до якого людина прагне, адже

цінність – це найважливіша інтегративна основа як для окремого індивіду, так і для будь-якої соціальної групи, для культури, нації, суспільства, людства [135, с. 169]. Визначення сутності поняття «цінність» в літературі здійснюється шляхом характеристики відповідних функцій, які виконують цінності у суспільному житті. Серед них це, насамперед:

1. аксіологічна – цінність є умовою процесу життєдіяльності людини та етапом оформлення людського знання.

2. світоглядна – цінність є однією із форм відображення дійсності, є важливим чинником формування світогляду в силу своєї людиновимірності.

3. соціальна – цінність виступає як інструмент або форма міжособистісних відносин у суспільстві, як сфера і спосіб пристосування людей до умов вже існуючої соціальної дійсності. Цінність також є певним алгоритмом та програмою творчої переробки суспільства, вона прямо впливає на характер і напрямок його змін.

4. культурно-репродуктивна – цінність є способом передачі і репродукції матеріалів культури. Це можливість для їх збереження, розповсюдження і відтворення.

5. культурно-формотворча – цінність виступає як джерело і засіб створення нових культурних форм і типів культури взагалі.

6. комунікативна – цінність за своєю суттю орієнтована на комунікацію, що є важливою умовою реалізації та існування цінностей. Іншими словами, мова і комунікація в цінності онтологізуються.

7. транс-історична – виникає завдяки часовій тривалості цінностей. Якщо цей проміжок часу досить тривалий, то певна цінність може сприйматись в якості абсолютної [105, с. 116].

Характер нашої роботи передбачає необхідність визначення поняття «освітні цінності». Надалі, застосовуючи це поняття, ми розуміємо його як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, або ж систему провідних соціальних цінностей, котрі засобами освітньо-виховного

процесу мають стати персональними цінностями учня та студента [51, с. 14]. При цьому, будь-яка цінність має антропогенний характер: цінності створюються безпосередньо у процесі людської діяльності та оцінки вчинків, артефактів культури, природних речей, людей тощо.

Осмилення цінностей з позицій аксіології передбачає визначення її місця у сучасному дискурсі філософії освіти. Беззаперечно, аксіологія є теорією цінностей, яка досліджує їхню природу, процеси виникнення, ієрархію, засоби їхнього пізнання тощо. У сучасних словникових виданнях лаконічно визначається потенціал аксіології як методології дослідження та можливості аксіології освіти як складової аксіології в цілому. Зокрема, словник Мерріам-Вебстер визначає аксіологію в якості вчення про природу, типи та критерії цінностей та ціннісних суджень в межах етики [160].

Новітній філософський словник визначає аксіологію (грец. *axios* – цінність, *logos* – слово, вчення) як розділ філософії, який займається дослідженням цінностей як смислоутворюючих основ людського буття, які задають спрямованість та мотивованість людському життю, діяльності та конкретним вчинкам та діям [108, с. 25]. Щодо можливостей застосування аксіології в процесі дослідження широкого спектру соціогуманітарних проблем, автори цього словника роблять наступне зауваження методологічного характеру: основну задачу аксіології можна вбачати в аналізі того, як взагалі є можливою цінність у структурі буття і як вона співвідноситься із даностями соціуму та культури, що виводить її за межі чисто філософської дисципліни [108, с. 25]. Це, на нашу думку, є додатковим свідченням евристичності аксіологічних підходів до дослідження проблем освіти.

З'ясування змісту понять «цінність» та «аксіологія» у предметному полі філософії освіти, дозволяє перейти до визначення сутності аксіології освіти як методологічної стратегії аналізу процесів розвитку освіти. У своєму дисертаційному дослідженні ми розуміємо педагогічну дійсність як сукупність педагогічних явищ, пов'язаних цілеспрямованим процесом



розвитку людини засобами освіти та виховання. О. Листопад зазначає, що аксіологічний підхід у освіті базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, формування ціннісних орієнтирів особистості та їх вплив на розвиток духовних, моральних і творчих основ особистості, а сутність аксіологічного підходу полягає в спрямованості педагогічної діяльності на творчий розвиток особистості як мету, результат і головний критерій ефективності навчально-виховного процесу [88, с. 138]. Саме аксіологія освіти й намагається, використовуючи філософську методологію, досліджувати ціннісні аспекти освіти й виховання.

В сучасній філософії освіти аксіологію освіти розглядають у єдності трьох блоків:

- як цінність державна – освіта залежить від державної освітньої політики, тобто, держава зацікавлена у розвитку освіти та надання цій сфері пріоритетного державного значення;
- як цінність суспільна – адже моральний, інтелектуальний, економічний та культурний потенціал кожного суспільства складають основу громадянського суспільства – важеля громадянського контролю за державою;
- як особистісна цінність [40, с. 14].

В якості методологічного зауваження, зазначимо, що у своїй роботі ми намагаємось залишатись в межах філософсько-освітньої методології (відповідно, аксіології освіти), свідомо дистанціюючись від педагогічної методології (відповідно, педагогічної аксіології). Педагогічна аксіологія – це наука про цінності освіти (про систему значень, норм, ідеалів, які регулюють взаємини у освітній сфері та формують відповідний компонент у структурі особистості) [5, с. 88]. Ми усвідомлюємо специфіку предмету нашого дослідження та необхідність апелювати час від часу до досягнень педагогічних досліджень, проте, ключові теоретичні узагальнення концептуалізуються на основі методологічного потенціалу філософії освіти.

У фаховій літературі визначено коло ключових питань, які перебувають у фокусі аксіології освіти. Одне із них – це цінності педагогічної діяльності. У цьому зв'язку, наприклад, В. Сластьонін пропонує авторську класифікацію цінностей педагогічної діяльності, визначивши чотири ключові групи:

- цінності, що пов'язані із процесами утвердження особистості вчителя, його положенням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі;
- цінності, що пов'язані із задоволення потреби у спілкуванні;
- цінності, що пов'язані із самовдосконаленням;
- цінності, що пов'язані із самовираженням;
- цінності, що пов'язані із утилітарно-прагматичними запитами [127, с. 3-7].

Яким же саме чином формуються зазначені педагогічні цінності? Адже безпосередньо на їх утвердження має бути спрямована система професійної підготовки майбутнього вчителя. Наступний, не менш важливий етап їхнього утвердження – це процес суб'єктивізації цінностей під час практичної педагогічної діяльності. Від рівня суб'єктивізації системи педагогічних цінностей залежатиме рівень розвиненості вчителя як особистості та фахівця. У зв'язку із цим, Н. Асташова замість поняття «цінності педагогічної діяльності» пропонує використовувати термін «аксіосфера вчителя», яка являє ставлення людини до світу та самого себе, яке породжується вітальними потребами та модифікується засобами культури [11, с. 9].

Безпосередньо ціннісний блок у структурі особистості вчителя має складну неоднорідну структуру. Структурні компоненти включені у систему відносин, які визначаються особистісною специфікою, наявним соціокультурним ландшафтом, віковими та іншими особливостями. Отже, відповідний стан розвитку суспільства має належним чином бути відображений в аксіологічному плані, інакше виникає загроза поглиблення

розриву між ціннісними орієнтирами сучасного інформаційно насиченого глобального суспільства та цінностями, які засвоюються у системі освіти. З цього приводу В. Молодиченко пише, що небувалої актуальності набула проблема впровадження результатів сучасних етичних досліджень у безпосередню практику освіти та виховання, адже саме вони здатні підвищити гуманістичний потенціал освіти [100, с.10].

У західній та британській освітній традиції зокрема, зазвичай визначають групи цінностей, які детермінують аксіологічні виміри освіти. Зокрема, йдеться про:

- ліберальні цінності (liberal values);
- духовні цінності (spiritual values);
- моральні цінності (moral values);
- екологічні цінності (environmental values);
- демократичні цінності (democratic values);
- цінності мистецтва (values of arts);
- цінності здорового способу життя (health values) [184, с. 5].

Це є свідченням того, що освітня система Великої Британії корелює свій розвиток із пануючими уявленнями про роль демократії в суспільстві, демократичних засад в освіті, орієнтованих на створення сприятливих умов для самореалізації усіх суб'єктів освіти у відповідності із соціальними запитами.

З цього приводу, плідним вважаємо підхід відомих дослідників ціннісної проблематики Р. Інглхарта та К. Вельцеля, які доводять, що «свобода вибору та емансипація стали лейтмотивом в усіх сферах життя, від політики до виховання дітей, відносин між полами, мотивації до праці, релігійної орієнтації та громадянської активності. Ствердження цінностей самовираження та свободи вибору створює вельми сприятливі об'єктивні умови, що дозволяють прагненням усіх людей до незалежності грати пріоритетну роль. Поворот до свободи вибору веде до надзвичайно важливих наслідків, оскільки супроводжується вимогами щодо розширення прав та

можливості жінок, підвищенні «чуйності» еліт, дієвості громадянських і політичних свобод та демократизації інститутів» [57, с. 78].

В якості методологічного зауваження, хотілося би звернути увагу на те, що вирішення проблеми утвердження цінностей в освіті потребує, як ми вже зазначали, розвитку навичок критичного мислення в учнів. У сучасному динамічному суспільстві індивідуум має здійснювати процедури прийняття рішень із врахуванням широкого спектру цінностей та мотивів. Хоча, як відомо, засвоєння конкретних цінностей ще не є гарантією ефективного розв'язання протиріч соціальної практики.

З цього приводу Дж. Баттлер зазначає наступне: варіювання десь поміж індивідуальними уподобаннями, домашніми та соціальними умовами, релігією, політичними та економічними проблемами, потребує високого рівня мислення задля оцінки власних суджень, і справжня освіта прагне розвитку у дітей та молоді навичок самостійного прийняття рішення – освіта не має бути практикою «легкого шляху» чи «завчасно підготовлених суджень», або ж прилистком від складностей, пов'язаних із прийняттям рішень [167, с.77].

Говорячи про критичне мислення, зауважимо, що зазвичай під ним розуміють навички робити цілеспрямоване саморегульоване судження, які виявляють себе у виробленні обґрунтованих поглядів на події, методи та концептуальні структури, всередині яких відбувається прийняття рішення, у що вірити, а у що – ні, а ключовою характеристикою критичного мислення стають індуктивна та дедуктивна аргументація, вирішення проблем та скептичне ставлення [179, с. 101].

На евристичності зазначеного підходу у розуміння ролі критичного мислення при оперуванні цінностями, а також на потребі у розбудові особливих умов для утвердження цього підходу згадує у своїх роботах П. Фрейре. Він наголошував на потребі у поширенні практик так званої «проблематизуючої» освіти, сутність якої полягає в створенні вчителем разом з учнями умов на засадах діалогу, у яких сумісно здійснюються

пошуки й народження знань, а результатом такого навчання має стати розвиток усвідомленості – критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості [139, с. 281]. Дійсно, сучасний вчитель (викладач) має усвідомлювати той факт, що від його ціннісних орієнтацій на пряму залежатиме безпосередня оцінка дітьми та студентами оточуючої дійсності, відбуватиметься інтерпретація протиріч соціальної практики.

Педагогічний принцип трансляції забезпечує передачу аксіологічних установок в системі «вчитель-учень» або «викладач-студент», отже, від їхньої правильності та відповідності сучасному стану розвитку соціуму, залежить ціннісна орієнтація майбутніх активних членів суспільства: «Аксіологічний підхід визнає кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, дозволяє збудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки і створити сприятливий психологічний клімат. Як пріоритетне завдання аксіологічний підхід висуває розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати та здійснювати інноваційні процеси. Аксіологічний підхід виконує роль сполучної ланки між пізнавальним і практичним відношенням до світу (теорією і практикою), оскільки зміст оцінно-цільового і дієвого аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію і створення матеріальних і духовних цінностей» [88, с. 138]. Ціннісні орієнтації мають розумітись в якості певних стандартів вчителя, які визначають його відношення до самого себе, а також до оточуючого світу. Отже, у своїй безпосередній педагогічній діяльності вчитель має виконувати роль транслятора цінностей (базових, загальнолюдських, національних тощо).

Здійснивши теоретичну експлікацію аксіології освіти як методологічної стратегії та здійснивши огляд кола її ключових проблем, сконцентруємо увагу на сучасному аксіологічному вимірі трансформації педагогічної освіти

Великої Британії. Окрім викликів інформаційного суспільства, педагогічна освіта має адекватно реагувати на виклики глобалізації. При цьому, ключові напрямки розвитку системи вищої (в тому числі, педагогічної) освіти у Сполученому Королівстві детермінуються потребою забезпечення в освіті паритетного співвідношення загальнолюдських та національних цінностей. Говорячи про роль загальнолюдських цінностей у освіті глобальної доби, Д. Свириденко робить наголос на наступному: глобальна етика постає в якості спроби обґрунтувати загальні для всіх цінності, керівні принципи, особисте відношення, та запропонувати загальні для всіх дії, незалежно від культури, релігії, ідеології, політичних та економічних систем, а сама глобальна етика ґрунтується на етичному розумінні невідчужуваної від людини поваги, свободи думки, особистої та соціальної відповідальності та справедливості, прагнучи ідентифікувати міжнародні проблеми та намагаючись їх розв'язати [124, с. 106].

Ключову роль у забезпеченні гармонійного співвідношення між глобальним та локальним у сучасній освіті відіграє вчитель (викладач) нової генерації, який володіє не тільки сучасними фаховими науковими знаннями, але й вирізняється особистісними гуманістичними якостями. Ці якості утверджуються на перетині національних та загальнолюдських цінностей і забезпечують викладачу основу для розбудови комунікації у полікультурному освітньому середовищі на принципах толерантності та поваги до «інакшості». З цього приводу Д. Свириденко зазначає, що «сучасний викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму, мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати в процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч. В результаті такого освітнього впливу, на нашу думку, у студентів буде формуватись цілісний мультикультурний світогляд, який стає імперативом сучасності» [124, с. 100].

Залишаючись патріотами своєї країни, педагоги, учні, студенти мають усвідомлювати особливості сучасної глобалізації із притаманними їй викликами міграції та міжкультурної взаємодії. Ключова функція освіти – це розбудова системи комунікації, що має носити неагресивний, продуктивний характер. Особливістю ж суспільного ладу Великої Британії є укоріненість у традиціях: державна політика в усіх сферах, в тому числі у освіті, дотримується ідеї максимального збереження традиції, що забезпечується трансляцією національних цінностей. М. Скоробагатова зазначає, що, з одного боку, Велика Британія є одним із перших учасників Болонського процесу, проте, з іншого боку, здійснює реформи у контексті його реалізації надзвичайно повільно завдяки консервативній політиці в галузі вищої освіти [125, с. 84]. Станом на 2010 р., у Сполученому Королівстві, на думку ректорів провідних університетів, відбувся майже стовідсотковий перехід на триступеневу вищу освіту – *three-cycle structure* [214, с. 35].

Для освіти в умовах глобалізації та поширення ідей інформаційного суспільства конструктивною є наступна теза Е. Ласло: «Планетарна етика – головний імператив нашого часу... Це – етика людства як єдиного цілого, тому її вимоги спрямовані на те, аби кожна людина, що живе на Землі, могла жити та розвиватись... Прийшов час, коли треба приділити серйозну увагу моралі, яка може бути засвоєна людьми безвідносно до їхніх символів віри, релігії та атеїстичних переконань, раси та полу. Ця мораль повинна бути інтуїтивно привабливою та звертатись до глибинних моральних інстинктів, якими наділені усі здорові індивіди» [86, с. 81-82].

Аналізуючи діалектику глобального та національного в сучасній освіті, І. Предборська пише, що педагог має усвідомлювати надзвичайну роль окремої особистості в добу глобальних трансформацій, адже нехтування культурними, естетичними, національно-патріотичними компонентами формування однієї людини, породжує духовну кризу всього суспільства, а за таких умов майбутньому педагогу не достатньо бути вузькоспеціалізованим фахівцем (вчителем математики чи фізики, біології чи хімії, історії чи права),

необхідно стати особистістю, яка орієнтується в сьогоденних напрямках молодіжної культури та, водночас, є духовною людиною з високим рівнем усвідомлення неповторності національної самобутності української культури [136, с. 237].

Зазначений підхід І. Предборської зберігає свою актуальність і для системи педагогічної освіти Великої Британії, змушеної розв'язувати суперечності свого розвитку в умовах розбудови інформаційного суспільства. Аналізуючи виклики інформаційної доби в аксіологічній сфері сучасної системи освіти, В. Кремень формулює наступний перелік завдань, вирішення яких сприяло би гармонійному утвердженню проявів інформаційного суспільства у системі освіти:

- необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь через пошук раціональної схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань і технологій, та людською здатністю їх засвоєння;
- забезпечення балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу;
- сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності;
- виробляти в людині здатність до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства з його ускладненими стосунками, інформаційною насиченістю та підвищеною комунікативністю;
- мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, утвердження культури толерантності через перегляд усталених норм освітньої діяльності [76, с. 25].



Аналіз матеріалу, викладеного у підрозділі, дозволяє дійти висновку, що аксіологічний підхід є необхідною методологічною складовою у дослідженні трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства. Поза ним неможливо знайти адекватні відповіді на питання – на яких засадах ґрунтується підготовка сучасного вчителя і яким чином можливо досягти в цьому прогресу у відповідності із викликами сьогодення. Аксіологічна проблематика була, є і буде фундаментальною основою організації освітніх систем, а досвід британської педагогічної системи є цьому переконливим підтвердженням.

Історія її формування та функціонування в сучасних умовах свідчить, що умовою збереження ідентичності системи є відданість традиціям та цінностями демократичного суспільства, забезпечення прав та свобод людини. Дослідження аксіологічних трансформацій у британській педагогічній освіті резонує із сучасною світовою тенденцією пошуку стратегічних ціннісних засад освіти у контексті соціокультурних змін, обумовлених розбудовою інформаційного суспільства. Дисертант дійшов висновку, що специфічні аксіологічні засади є основою відповідного соціального порядку та визначають зміст освітніх стратегій: в першу чергу від змісту аксіологічних пріоритетів модернізаційних кроків залежатиме результат їхнього втілення.

Відповідно, аксіологія освіти є евристичним методологічним інструментом дослідження трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах утвердження нового соціального порядку інформаційної доби. Виявлений зміст складної ціннісної динаміки модернізаційних процесів у британській підготовці вчителів може постати одним із орієнтирів розв'язання суперечностей модернізації вітчизняної педагогічної освіти. Перш за все, надасть можливість визначити загальноцивілізаційні аксіологічні пріоритети педагогічної практики, окреслити спектр ціннісних орієнтацій освіти та виховання, до трансляції яких має бути готовий вчитель

у інформаційному суспільстві, запропонувати ціннісно-мотиваційні принципи, співмірними із сучасним етапом суспільного розвитку.

### **1.3. Інформаційне суспільство як основа ціннісної динаміки у педагогічній освіті**

Освітня система Великої Британії як і інших розвинутих країн одна із перших зіткнулась із викликами інформаційного суспільства. Насамперед хотілося б зазначити, що концепція інформаційного суспільства є об'єктом живої дискусії у сучасному соціогуманітарному дискурсі в цілому, та у дискурсі філософії освіти зокрема. Ця теорія є однією із поширених конкуруючих теорій сучасного суспільства разом із концептами «постіндустріальне суспільство», «суспільство знань» тощо. Виконання дисертаційного дослідження в дисциплінарних та методологічних рамках філософії освіти, передбачає, на наш погляд, визначення соціально-філософської спрямованості теорії інформаційного суспільства. Це дозволить ефективніше виявити особливості його впливу на систему педагогічної освіти.

Необхідність дослідження суперечливих процесів утвердження інформаційного суспільства, його впливу на розвиток педагогічної освіти О. Ворон аргументує наступним чином: «Інформаційне суспільство – це суспільство духовного та інтелектуального розвитку людини. Тому в осмисленні духовної еволюції особливе місце займає дослідження становлення нових ціннісних орієнтацій під впливом новітніх інформаційних технологій... Формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління майже повністю «випало» з-під контролю спеціалізованих виховних інститутів, які здійснювали його впродовж століть. Результати цих обставин настільки руйнівні, що ціннісна аморфність, бездуховність, аморальність

тощо почали у величезних масштабах загрозувати соціальному становленню сучасної молоді» [25, с.175].

Відомий дослідник модернізаційних процесів у сучасній вищій освіті М. Квієк в даному контексті зазначав, що новий світ, у якому ми живемо, кваліфікується по-різному в існуючих теоріях: одні теоретики позначають процеси останніх кількох десятиріч «постмодерністю» (Ж.-Ф. Ліотар і З. Бауман, хоча З. Бауман останнім часом уподобав термін «плинна модерність»), для інших – це «друга модерність» (У. Бек), «рефлексивна модернізація» (У. Бек, Е. Гіденс, С. Леш), «глокалізація» (Р. Робертсон) або «глобальна доба» (М. Вотерз); ще інші описи називають їх «мережесним суспільством» (М. Кастелз), «знаннєвим та інформаційним суспільством» (П. Дракер) або, у більш філософському стилі, «постнаціональною констеляцією» (Ю. Габермас) [64, с. 24].

В першу чергу, з методологічної точки зору, нами має бути обґрунтовано звернення саме до концепту «інформаційного суспільства» в контексті вирішення дослідницьких завдань нашої роботи, підтвердивши евристичність гіпотези, що інформаційне суспільство постало фундаментальним викликом системі педагогічної освіти Великої Британії, або ж, спростувавши її, звернувшись до не менш популярного концепту «суспільство знань».

Звертаючись до концепту «інформаційне суспільство», ми усвідомлювали ускладнений характер дослідження цього концепту як спроби надати теоретичної обґрунтованості фундаментальним соціокультурним трансформаціям останніх десятиліть. До того ж, слід визнати, що кожна із названих М. Квієком концепцій є самодостатньою та демонструє потенціал різних методологій, які були основою сформульованих авторами теорій. У своїй роботі «Онтологія інформаційного суспільства», В. Курілка з приводу ускладненого, проте, логічно зрозумілого характеру термінологічної взаємодії довкола інформаційного суспільства зазначає наступне: «Це суспільство називають ще постіндустріальним, мережесним, віртуальним,

постекономічним. Термін постіндустріальне більше відображає економічну і соціальну сфери життя суспільства. Культурологічну складову визначають терміном «постмодерн», який в основному визначає особливий тип світогляду, менталітет нової культурної епохи» [83, с. 50].

Зауважимо, що якісно новий рівень поширення ідей інформатизації в суспільстві, якого було досягнуто в останній чверті ХХ ст., вимагав використання нового понятійного апарату, а ключовим терміном, що набув дуже широкого розповсюдження, став термін «інформаційне суспільство». Його використання означає визначення специфічного етапу у розвиткові сучасної цивілізації. Її характерною рисою є збільшення значення інформації та знань, посилення ролі інформаційних технологій, продуктів та послуг у сучасній економіці. Виробництво інформаційного продукту (знань), а не продукту матеріального з другою половини минулого століття стало рушійною силою розвитку суспільства [153, с. 15].

Створення інформаційного простору глобального характеру: забезпечує ефективний інформаційний обмін між людьми (соціальними групами, організаціями тощо) з метою задоволення потреб у продуктах і послугах інформаційного характеру. У зв'язку із цим, О. Тоффлер зазначав, що сучасна соціальна дійсність є результатом нового інформаційного виробництва, в основі якого розвиток глобальних процесів як найважливіша частина і необхідна умова виживання людства у швидкоплинному інформаційному світі, насиченому технічними системами [132, с. 5].

На нашу думку, дослідження сутності феномену інформаційного суспільства, логічно розпочинати із аналізу існуючих визначень зазначеного феномену у сучасних словниках та у теоретичних доробках «класиків» теорії інформаційного суспільства Д. Белла [14], З. Бжезинського [19], С. Гантінгтона [144], Е. Гідденса [34], М. Кастельса [61], Н. Лумана [90], Ф. Махлупа [196], Дж. Нейсбіта [106], О. Тоффлера [132], Ф. Фукуяма [142] та інших. Безпосереднє концептуальне оформлення теорії інформаційного суспільства відбулось 60-х – 80-х рр. ХХ ст.

Інформаційне суспільство є об'єктом уваги не тільки філософів, але й соціологів. Зокрема, у авторитетному Оксфордському соціологічному словнику надається наступне визначення досліджуваному феномену: «Це тип суспільства, у якому низьковартісні інформаційні технології, комп'ютери та телекомунікації мають широке застосування задля забезпечення національної та міжнародної комунікації, а також доступу до бібліотек, архівів даних, а також інших сховищ інформації для приватних організацій та публічного доступу» [219]. В електронному тлумачному словникові Oxford Reference зазначається, що цей концепт «є відповіддю на поширення та активне використання інформації. Термін увійшов у вжиток починаючи із 1970 рр., та набув надзвичайної популярності у соціальних та політичних науках... Інформаційне суспільство є таким, у якому інформація визначає майбутнє» [190].

Одним із перших термін «інформаційне суспільство» використав Ф. Махлуп, розуміючи під цим терміном суспільство, в основі якого перебуває інформаційна економіка, в якій більша частина валового внутрішнього продукту забезпечується діяльністю по виробництву, обробці, зберіганню та передачі інформації та знань [196]. Відповідні авторські версії визначення поняття «інформаційне суспільство» були запропоновані багатьма вченими, зокрема такими як А. Грінвальд, Г. Бехман, Й. Масуда, А. Кінг, Е. Сміт та багато інших. Завдяки ним концепція інформаційного суспільства перетворилась у «теоретичну домінанту соціальної науки останніх десятиліть» [56, с. 10]. Разом із тим, на сьогодні існує, як зазначають українські вчені, широке коло підходів та пояснень сутності, проявів та ознак суспільства інформаційного типу: когнітивного, онтологічного, аксіологічного, праксеологічного, прогностичного тощо [56, с. 10]. Як бачимо, аксіологічна проблематика тісним чином пов'язана із соціокультурними трансформаціями, ініційованими інформаційним суспільством.

Один із найбільш авторитетних теоретиків інформаційного суспільства М. Кастельс, для його визначення пише, що у новому, інформаційному способі суспільного розвитку джерело продуктивності полягає в технології генерування знань, обробки інформації та символічної комунікації [60, с.40].

У документах ЮНЕСКО інформаційне суспільство визначається через характеристику його ознак:

- по-перше, інформація використовується в якості економічного ресурсу (організації все більше використовують інформацію для підвищення власної ефективності, вони підтримують інновації інформаційного характеру);
- по-друге, у суспільстві ідентифікується надзвичайно високий рівень використання інформації у повсякденному житті (люди використовують інформацію як споживачі; прагнуть бути поінформованими щодо своїх громадських прав; культурне життя, освіта тощо стають все більше інформаційно насиченими);
- по-третє, виникає особливий інформаційний сектор економіки (задоволення інформаційних потреб інших сфер суспільної діяльності; розвиток інформаційно-технологічної інфраструктури тощо) [198, с. 271-272].

Схожі визначення презентує польський дослідник М. Бак. На його думку, інформаційному суспільству притаманні:

- єдиний інформаційний простір;
- домінування в економіці нових технологічних укладів, що базуються на масовому використанні мережевих інформаційних технологій, перспективних засобів обчислювальної техніки та телекомунікацій;
- провідна роль інформаційних ресурсів у забезпеченні сталого поступального розвитку суспільства;
- зростання ролі інфраструктури (телекомунікаційної, транспортної, організаційної) у системі суспільного виробництва і посилення

тенденцій до спільного функціонування в економіці інформаційних та грошових потоків;

- фактичне задоволення потреб суспільства в інформаційних продуктах і послугах;
- високий рівень освіти, обумовлений розширенням можливостей систем інформаційного обміну на міжнародному, національному та регіональному рівнях і, відповідно, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму і здібностей до творчості як найважливіших характеристик праці;
- висока значимість проблем забезпечення інформаційної безпеки особистості, суспільства і держави, наявність ефективної системи забезпечення прав громадян і соціальних інститутів на вільне отримання, розповсюдження і використання інформації [13, с. 120-121].

Отже, відмінними рисами, що характеризують сучасне інформаційне суспільство є потужні масштаби розвитку інформаційних технологій, в контексті поширення яких розгортаються інформаційні рівні розвитку суспільства, а у соціогуманітарних дисциплінах ініціюється пошук ефективних механізмів становлення соціуму нового, інформаційного типу. З цього приводу О. Лозовицький, намагаючись описати сутнісні риси інформаційного суспільства, зазначає наступне: «Соціальна організація й інформаційні технології утворюють симбіоз. Суспільство вступає у технотронну еру, коли соціальні процеси стануть програмованими. В інформаційному суспільстві знання й інформація, хоча й мають величезне значення, не є визначальними, визначальними в ньому є комунікація як процес та інтерпретація» [89, с. 103].

Дійсно, сама по собі інформація в цьому типі суспільства поступається за своєю важливістю навичкам її вірної інтерпретації, обробки, поширення тощо. Інформаційні та комунікативні відносини дуже швидко еволюціонують в сучасному суспільстві. Цей стрімкий розвиток відбувається

в складній динаміці процесів різних рівнів – особистісний чи міжособистісний, міжгруповий, міжнародний, глобальний тощо). На передній план цивілізаційного розвитку виходить пошук нових інформаційних технологій, здатних все більш ефективно вирішувати задачі функціонування об'єктів інформаційного суспільства та завдання продукування, обробки й поширення інформації. М. Заренін пропонує під інформаційною технологією розуміти сукупність операцій, що виконуються над інформаційними ресурсами для отримання певного інформаційного продукту (послуги) і вирішення поставлених задач [53, с. 84–85].

Як ми вже зазначали, що конкуруючою для концепції інформаційного суспільства є концепція «суспільство знань». У своєму дисертаційному дослідженні ми виходимо із розуміння суспільства знань в якості розвиненої форми інформаційного суспільства, в результаті чого зазначені концепції не виглядають конкуруючими, а мають спільний знаменник – теорію інформаційного суспільства. Знання за своєю природою є ширшим поняття, аніж інформація: терміном «знання» намагаються означити більш широкий рівень узагальнення, коли вони починають відігравати роль певних структур, які забезпечують організацію інформації, оптимізують процеси структуризації та генерування.

Щодо співвідношення теорій інформаційного суспільства та суспільства знань, слушною вважаємо наступну тезу: інформаційне суспільство в класичному сенсі і суспільство знання є у певному сенсі синонімами. Хоча суспільство знань, скоріше, наступний якісний етап розвитку інформаційного суспільства. Суспільство знань характеризується інтелектуалізацією технологій, зростанням інноваційності та наукоємності виробленої продукції, діяльністю, пов'язаною з виробництвом, зберіганням, передачею та використанням знань, в якій основна роль належить освіті, характер і значення якого змінюються в найбільшою мірою [152, с. 200]. Цей підхід резонує із відстоюваною в дисертації ідеї, що утвердження нового,



інформаційного світопорядку є складним викликом освітнім системам, в тому числі й освітній системі Великої Британії.

Ми, як і більшість дослідників проблематики інформаційного суспільства та суспільства знань, пов'язуємо розвиток інформаційного суспільства в бік суспільства знань саме із якістю самої інформації та засобів її обробки. Із нашим підходом солідаризується С. Шитов, стверджуючи, що інформаційне суспільство здатне технологічно забезпечити кількісне отримання та поширення інформації, проте саме суспільство знань є моделлю переходу до високих стандартів організації (та самоорганізації) інформації як важливого елементу соціальної онтології: «В інформаційному суспільстві акцент робиться на розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та потужної інформаційної інфраструктури, які роблять можливим доступ до інформації і знань дедалі більшого кола людей. Для суспільства знань характерні постійна потреба в нових знаннях, необхідних для вирішення нових завдань і створення нових видів продукції, усвідомлення ролі знання як чинника успіху в будь-якій сфері діяльності, ефективне функціонування систем створення, отримання та використання знань і їх взаємодія» [152, с.199-200].

Звернення до дослідження ролі знань обумовлено процесом так званого «інформаційного вибуху», який закономірно відбувся в результаті активного задоволення проблем суспільства у інформації. З цього приводу І. Гедер зазначав наступне: «Знання – це інформація, перетворена свідомістю і структурована у відповідності з прийнятими в культурі критеріями загальнозначущості; згорнута схема діяльності, змістовна основа системи індивідуальних і групових орієнтацій у природному і соціальному світах, що виступає, як правило, у знаковій (мовленнєвій) формі, що забезпечує ефективність цієї системи у процесах соціальної комунікації, в яких створюються умови виникнення і розвитку соціальної та індивідуальної пам'яті, що являє найважливішу ціннісну характеристику культури» [32, с. 340].

Проясненню відмінностей між теоріями інформаційного суспільства та суспільства знань може сприяти спроба проаналізувати онтологічну підпорядкованість категорій «інформація» та «знання», реалізована К. Багіровою. Аналіз, проведений автором, дозволив зробити наступне узагальнення: поняття «інформація» виступає родовим по відношенню до поняття «знання», яке відрізняється своїми антропологічними та соціальним контекстами, разом із тим, також можливе розведення цих понять як «кількісного» і «якісного» аспектів, коли інформація – це, скоріше, кількісний аспект, а знання – якісний, оскільки знання завжди осмислені, інтенціональні і в цьому сенсі обумовлені [12, с. 31]. Авторка продовжує: «Коннотатами поняття «інформація» виступають поняття: «дані», «код», «контент», «повідомлення», «ресурс», «визначеність»; коннотатами «знання» – «відомості», «ідеї», «переконання», «вірування», «помилки» тощо» [12, с. 31].

Симптоматичним виглядає те, що безпосереднє накопичення інформації та виникнення розвиненої електронно-обчислювальної техніки для оброблення інформації здійснило вплив на економічну та інші сфери суспільного буття: як цього інформаційно-знаннєвим тенденціям не вдалося б постати універсальним засобом сучасного соціального управління. Суспільство знань як теорія намагається концептуалізувати складну змістовну, в тому числі й аксіологічну, трансформацію інформаційного суспільства, а сам цей тип суспільства є спрямованим на культивування селективного, упорядкованого, певним способом знання, отриманого у відповідності з будь-якими критеріями (нормами), оформленого, що включає інформацію, направлену на впровадження у розробку технологій роботи зі знаннями, що може бути проаналізованим тільки в контексті системного і структурно-функціонального аналізу [17, с. 20–38].

Симптомами трансформації інформаційного суспільства у суспільство знань, вважається виникнення сучасних систем управління, що базуються на використанні цифрових інформаційних технологій, серед яких

інтелектуальне управління економічної інформацією, віртуальні підприємства, самоорганізовані системи, електронна комерція, управління інтелектуальною власністю, дистанційне навчання, бізнес-аутсортинг [83, с. 42]. До того ж, онтологію суспільства знань, за думкою більшості дослідників, складають мережеві підходи (мережеве суспільство, комп'ютерні мережі, соціальні мережі тощо).

При цьому, інформаційне суспільство та суспільство знань як його особлива форма є носієм викликів цінностям рівності у суспільстві, постаючи загрозою для поглиблення існуючої у світі нерівності: «Глобальний і мережевий характер суспільства знання не означає рівномірного розподілу в ньому інформаційних технологій, доступу до знань і освіти. Проблеми усунення нерівності доступу до інформації, освіти, інформаційних технологій, а також гуманізації та гуманітаризації останніх, проблеми комунікації і поширення інновацій стають центральними в суспільстві знання» [12, с. 34]. Для У цьому зв'язку доречно згадати загрозу ефекту Матфея (термін Р. Мертона), коли, в результаті використання нових технологій лише поглиблюється існуюча нерівність між носіями переваг та носіями обмежень.

З'ясувавши особливості бачення ролі інформації та знань у різних концепціях, доречно, на нашу думку, акцентувати увагу на тому, наскільки зазначені трансформації можуть виступати в якості виклику до аксіологічної сфери суспільства. В даному контексті Р. Інглхарт зазначає, що сучасне суспільство ще більше покращує умови існування людини, вони почувають себе захищеними в соціальному плані, а в суспільстві відбувається зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження, який виражається емансипацією від влади та авторитетів [57, с. 52]. В даному ж контексті О. Лозовицький вважає, що в процесі становлення глобального інформаційного суспільства відбувається переорієнтація людини на базові установки такого політико-цивільного позиціонування, при якому приватні

інтереси ставляться вище публічних, а також співвідношення між особистими та суспільними цілями [89, с. 106].

З одного боку, цю тенденцію можна інтерпретувати в якості тенденції поширення гедоністичних настроїв у суспільстві, а з іншого – як створення сприятливих умов для реалізації демократичних принципів. Саме на цьому наполягають Р. Інглхарт та К. Вельцель: «Високий рівень життєвої захищеності (existential security) та особистої незалежності людини фундаментальним чином змінює його безпосередній життєвий досвід, спонукаючи надавати першорядного значення цілям, що раніше стояли на другому плані, в тому числі отриманню свободи. Акцент в культурній сфері зміщується від колективу та дисципліни до свободи особистості, від групової норми до індивідуального різноманіття, від влади держави до особистої незалежності, породжуючи синдром, який ми визначили як цінності самовираження» [57, с. 12-13].

Евристичним, на нашу думку, є звернення до соціологічних досліджень, які демонструють високий рівень цінностей індивідуалізму у західних країнах, зокрема у Великій Британії: «У другій половині ХХ в. індивідуалізм став залучати все більшу увагу соціологів і соціальних психологів. Варто відмітити, що якісні дослідження сформулювали переконання в тому, що в країнах Заходу превалюють індивідуалістичні орієнтації, а на Сході домінують цінності колективізму ... В результаті широкомасштабних досліджень було виявлено, що найбільш «індивідуалізованими» виявилися такі країни, як США, Австралія і Великобританія. Рівень індивідуалізму в цих державах склав близько 89-91 бала з 100 можливих. Більшість країн континентальної Європи також виявилися «індивідуалізованими», хоч і не в такій ступеня, як англосаксонські держави. Так, в Італії параметр дорівнює 76, у Франції - 71, в Норвегії - 69, в Швейцарії - 68, в Іспанії – 51... Водночас країни Азії продемонстрували високий рівень колективізму. Так, в Китаї параметр індивідуалізму склав 20 балів, в Таїланді – 20, в Тайвані – 17, в Пакистані – 14» [докука, с.273-274]. Дійсно, наприкінці ХХ століття

відбувалася активна зміна суспільної та наукової думки щодо участі людини у колективних процесах: наперед все більше виходила індивідуальність, в той час, коли альтруїзм та солідарність, як принципи людського співіснування, втрачали позиції. З одного боку, можна стверджувати, що людина ставала все більш егоїстичною, а з іншого, що інформаційне суспільство принесло із собою якісно нову ідеологію демократичного гатунку.

У зв'язку із цим Д. Свиріденко зазначає, що паралельно із утвердженням інформаційної цивілізації відбувається становлення принципово нової системи цінностей, стрижнем якої стає особистість, здатна до самореалізації, саморозвитку, сповнена ініціативи щодо реалізації наявних можливостей, гнучкій зміні способів та форм життєдіяльності та роду діяльності [124, с. 21].

Дійсно, зараз ми спостерігаємо стрімкий розвиток науки та технологій. При цьому, на фоні розвитку матеріального базису суспільства, існує диспропорція у сфері культури та моральні. Надмірна індивідуалізація має перебувати в фокусі дослідницької оптики, а освіта – це простір утвердження цінностей миру, толерантності, взаємодії у глобалізованому інформаційному суспільстві.

Утвердження інформаційної цивілізації є одним із ключових чинників змін у системі вищої, в тому числі, педагогічної освіти. Теоретичні спроби оцінити перспективи змін у освіті логічно мають як оптимістичний, так і песимістичний характер. Наприклад, технологічна опосередкованість процесу навчання в університетах інтерпретується наступним чином: «Ніякі технологічні нововведення не можуть замінити живого спілкування викладача зі студентами. Тільки їх безпосередня соціально-психологічна взаємодія допомагає мотивувати, зацікавити студентів не тільки на інформаційному, а й на емоційному рівні. Знання, викладені лектором, у свідомості студентів не будуть безликими, а стають персоніфікованими, асоціюються з певним викладачем, науковою школою, яку він

представляє» [99, с. 187]. Серія технологічних досягнень, що охопила освітню сферу дісно призводить до радикальних трансформацій в методах підготовки сучасних вчителів. При цьому, логічно, ставляться під сумнів традиційні педагогічні практики, проте, здебільшого, коли критерії оцінки не враховують аксіологічних, гуманістичних вимірів освітнього процесу та нівелюються до вимірювання успішності з точки зору категорій «швидкість навчання», «обсяг та широта знань», що отримують при навчанні технологічно насиченими інструментами сучасні студенти.

В контексті нашого дослідження, спрямованого на визначення аксіологічних аспектів подолання викликів інформаційної доби до системи педагогічної освіти, продуктивною є теза, що без людини освіта втратить свою онтологічну сутність, остаточно перетворившись на «фабрику з виробництва знань». Дієвим способом запобігання цьому є практична реалізація високих вимог до формування особистості вчителя, а не вирішення питання його фахової підготовки. Спробу сформулювати футурологічний прогноз щодо майбутнього системи освіти у інформаційному суспільстві Н. Калініна оформлює наступною тезою: «У майбутній системі освіти, коли освітній та інформаційний простір становитимуть єдине ціле, яких навчають зможуть перебувати на будь-якій відстані від центру навчання і географічно будуть розосереджені на значній відстані. Телебачення, комп'ютери, Інтернет, електронна пошта та ін. будуть забезпечувати не тільки освіту в рамках однієї країни, а й в інтернаціональному відкритому освітньому просторі. Глобальні комп'ютерні мережі, нові інформаційні технології, цифрові відео технології в найближчі десятиліття стануть домінуючою складовою вищої освіти інформаційного XXI століття» [179].

Зрозуміло, констатація впливу інформаційного суспільства на освіту передбачає акцентування особливої уваги на аксіологічних вимірах суспільного буття. Це є підтвердженням евристичності застосування нашого підходу до дослідження проблеми трансформації британської педагогічної освіти. Ця система зазнає впливу універсальних цінностей, породжених

процесом становлення інформаційного суспільства. Зокрема, визначають вісімнадцять ключових цінностей інформаційного суспільства, а саме: інформація; знання; інформатизація; глобалізація; комунікація; індивідуалізація; інтелект; креативність; інформаційна культура; інноваційність; компетентність; людський капітал; інформаційна; інформаційне свідомість; інформаційна рівність; поліпарадигмальність; полікультурність; інформаційні технології [78, с.160-162].

Не ставлячи за мету оцінювати повноту переліку та виправданість включення до них усіх цих цінностей, ми намагаємось акцентувати увагу на масштабності змін та потребі дослідження їхнього потенціального впливу на більшість, якщо не усі, сфери буття суспільства. Суспільство знань доречно розглядати як специфічну, надзвичайно розвинену форму інформаційного суспільства, основу якого складає мережева онтологія. Інформаційна сфера існує на принципах самоорганізації із розвиненою інфраструктурою. У хронологічному плані можна стверджувати, що ідеї інформаційного суспільства концептуально оформлювались у 60-х – 80-х рр. ХХ ст. як футурологічні теорії, а їх практичне втілення у країнах розвиненої економіки розпочалось у кінці 80-х рр. минулого століття.

Концепція «суспільство знань», на нашу думку, і на початку ХХІ ст. зберігає певною мірою футурологічний характер навіть у країнах із високими темпами розбудови інформаційного ландшафту. Отже, розглядаючи проблему трансформації педагогічної освіти Великої Британії, доречно підходити до її вирішення з методологічних позицій саме теорії інформаційного суспільства. При цьому, слід врахувати, на що ми вже звертали увагу, на неоднозначність реакції британської педагогічної освіти на виклики інформаційного суспільства.

Наші розвідки аксіологічних вимірів трансформаційних процесів – це пошук стратегічних, магістральних шляхів, якими британська педагогічна освіта здійснювала імплементацію ідей інформаційного суспільства. На тлі цього, дослідницький інтерес становить і низка інших контекстів

трансформації британської моделі підготовки вчителів, які носять наближений до безпосередньої освітньої практики характер: «Протягом останніх десятиліть підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії істотно змінився... Ці зміни стосувались: питань стандартизації в освіті; системи контролю, управління та фінансування; шляхи поліпшення якості підготовки майбутніх вчителів» [1, с. 83]. Ми виходимо із того факту, що педагогічна освіта, у загальному вигляді, включає чотири взаємопов'язаних компоненти, кожен з яких може бути проблематизованим в межах окремих дисертаційних досліджень. Мова йде про розвиток загального рівня освіти майбутніх вчителів, розвиток їх фахових знань з конкретних предметів, які вони у подальшому будуть викладати, а також про розвиток їх педагогічних навичок, компетенцій з розуміння дітей, психології навчання, а також обов'язковий розвиток їх практичних навичок і компетенцій – вміння вибудовувати у дітей зв'язок між отриманими знаннями та соціальною дійсністю.

Зміни в онтології суспільства логічно ініціюють складні процеси змін у аксіологічній сфері буття суспільства в контексті утвердження ідей демократизації більшості сфер суспільного буття, ревізії ролі знань та інформації, їхнього швидкого оновлення. Ми не ставили за мету докладно розглянути виклики інформаційного суспільства системі педагогічної освіти в цілому, та британській системі зокрема – на конкретизацію зазначених викликів спрямовані наступні підрозділи дисертаційного дослідження.

Разом із тим, ми виходили із розуміння, що, зберігаючи свою фундаментальну спрямованість в процесі утвердження інформаційного суспільства, все ж таки, у різних сферах (освіта, політика, економіка тощо), аксіологічні трансформації мають свій конкретний специфічний характер, і саме на виявлення цих особливостей в сфері педагогічної освіти ми в спрямовуємо наше подальше дослідження.

В якості дороговказу розгортання нашого подальшого дослідження ми використовуємо пропоноване ЮНЕСКО бачення потреби у пошуку



ефективних механізмів підготовки вчителя для інформаційного суспільства, сформульована наступним чином: «Світ потребує більш кваліфікованих вчителів і більше вчителів. На конференції у Дакарі було продемонстровано, що в світі все ще налічується більше 100 мільйонів дітей, які не відвідують школу... Отже, нам потрібно підвищувати кваліфікацію існуючих 60 мільйонів вчителів, занадто багато з яких не відповідають вимогам до їх сучасної кваліфікації. Крім того, навички та знання, які всі вчителі потребують, більше не вважаються зафіксованими в якості звичної мети, до якої вони рухаються: вони самі є рухливими. Тому вчителі повинні більше можливостей, ніж будь-коли раніше, для свого навчання протягом всієї своєї кар'єри. Одним із шляхів зміцнення професії вчителя полягає у використанні дистанційної або відкритої освіти» [217]. Англійський уряд усвідомив свою відповідальність у формуванні пріоритетів в освітній політиці, вважаючи знання та вміння необхідним «ключем до успіху». Безперервно розвиваючись та самовдосконалюючись, система педагогічної освіти задовольняла політичні, соціально-економічні та культурно-релігійні потреби свого суспільства. Такі позитивні результати дозволили цій країні дозволяють займати провідне місце у Європі і світі відповідно до більшості університетських рейтингів.

Таким чином, доведено, що зміни в онтології суспільства логічно ініціюють складні процеси змін у аксіологічній сфері суспільства в контексті утвердження ідей демократизації більшості сфер суспільного буття, ревізії ролі знань та інформації, їхнього швидкого оновлення. Ми не ставили за мету докладно розглянути виклики інформаційного суспільства системі педагогічної освіти в цілому, та британській системі зокрема – на конкретизацію зазначених викликів спрямовані наступні підрозділи дисертаційного дослідження. Разом із тим, ми виходили із розуміння, що, зберігаючи свою фундаментальну спрямованість в процесі утвердження інформаційного суспільства, все ж таки, у різних сферах (освіта, політика,

економіка тощо), аксіологічні трансформації мають свій конкретний специфічний характер.

Згідно ідеології інформаційного суспільства, інформація використовується в якості економічного ресурсу, у суспільстві ідентифікується надзвичайно високий рівень використання інформації у повсякденному житті, виникає особливий інформаційний сектор економіки, спрямований на задоволення інформаційних потреб інших сфер суспільної діяльності, що відповідним чином має бути скорельовано у процесах підготовки сучасного вчителя, зокрема, знайти своє відображення у структурі аксіологічних пріоритетів їх підготовки.

Становлення нового соціально-економічного порядку, уособленням якого є інформаційне суспільство, обумовило зміст та напрями ціннісної динаміки в освіті. Особливістю нової цивілізаційної парадигми є те, що важливою рисою нової технології є її всеохопність. Для цієї тенденції позначається на відповідних зрушеннях у ціннісній складовій сучасної педагогічної освіти, оскільки пронизує усі складові та рівні навчального процесу. Зокрема, у цьому процесі повною мірою заявила про себе мережева логіка, притаманна функціонуванню інформаційного суспільства. У відповідності із нею, система освіти стає більш гнучкою та відкритою, демократичнішою та доступнішою. Свідченням цьому є відповідні зміни в характері педагогічної освіти Великої Британії.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі автором розкриваються особливості педагогічної освіти Великої Британії як сучасного освітнього феномену, здійснюється спроба проаналізувати потенціал аксіології освіти як методології дослідження трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті, а також досліджуються виклики інформаційного суспільства до аксіологічних засад педагогічної освіти.

Вдалося продемонструвати, що, система педагогічної освіти Великої Британії, спираючись на більше ніж дев'ятсотрічну традицію вищої школи, сучасного концептуального оформлення набула у другій половині ХХ ст. Етос педагогічної освіти, поширення якого було ініційовано масштабною освітньою реформою 80-х – 90х років минулого століття, є відповіддю на соціальні виклики, обумовлені утвердженням інформаційного суспільства. Аналіз процесів розвитку вищої освіти у другій половині ХХ ст. свідчить, що у дореформений період педагогічна освіта перебувала поза контекстом модернізаційних процесів у суспільстві, не була об'єктом особливої уваги освітньої політики держави, поступаючись сферам професійної освіти для потреб індустріального суспільства.

Із початком реформ в системі педагогічної освіти відбуваються зміни у її аксіологічному спрямуванні, а саме: вирішення проблеми підготовки «нового вчителя» в руслі державної політики, спрямованої на забезпечення освітою усіх, а не обраних; прагнення до утвердження високих стандартів, а не збереження інституцій; мінімізація державного контролю на користь ефективної співпраці із нею; поширення ринкової ідеології; високі вимоги до рівня соціальної відповідальності освітян. Зазначені принципи також спрямовані на подальшу розбудову демократичної традиції у освітньому середовищі як при підготовці вчителів, так і в їхній подальшій професійній діяльності: вчитель має бути демократичним носієм критичного мислення та активним суб'єктом творення безпосереднього освітнього простору. При

цьому, безпосередніх модернізаційних кроків у галузі підготовки вчителів для Сполученого Королівства залежав від загального модернізаційного курсу правлячої партії у досліджуваній період.

Також в розділі було продемонстровано, що аксіологічний підхід є необхідною методологічною складовою у дослідженні трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства. Поза ним неможливо знайти адекватні відповіді на питання – на яких засадах ґрунтується підготовка сучасного вчителя і яким чином можливо досягти в цьому прогресу у відповідності із викликами сьогодення. Аксіологічна проблематика була, є і буде фундаментальною основою організації освітніх систем, а досвід британської педагогічної системи є цьому переконливим підтвердженням. Історія її формування та функціонування в сучасних умовах свідчить, що умовою збереження ідентичності системи є відданість традиціям та цінностями демократичного суспільства, забезпечення прав та свобод людини. Дослідження аксіологічних трансформацій у британській педагогічній освіті резонує із сучасною світовою тенденцією пошуку стратегічних ціннісних засад освіти у контексті соціокультурних змін, обумовлених розбудовою інформаційного суспільства.

Автору вдалося продемонструвати, що специфічні аксіологічні засади є основою відповідного соціального порядку та визначають зміст освітніх стратегій: в першу чергу від змісту аксіологічних пріоритетів модернізаційних кроків залежатиме результат їхнього втілення. Відповідно, аксіологія освіти є евристичним методологічним інструментом дослідження трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах утвердження нового соціального порядку інформаційної доби. Виявлений зміст складної ціннісної динаміки модернізаційних процесів у британській підготовці вчителів може постати одним із орієнтирів розв'язання суперечностей модернізації вітчизняної педагогічної освіти. Перш за все, надасть можливість визначити загальноцивілізаційні аксіологічні пріоритети педагогічної практики, окреслити спектр ціннісних орієнтацій освіти та

виховання, до трансляції яких має бути готовий вчитель у інформаційному суспільстві, запропонувати ціннісно-мотиваційні принципи, співмірними із сучасним етапом суспільного розвитку.

Далі, згідно логіки дисертаційного дослідження, автор здійснив обґрунтування тези, що зміни в онтології суспільства логічно ініціюють складні процеси змін у аксіологічній сфері суспільства в контексті утвердження ідей демократизації більшості сфер суспільного буття, ревізії ролі знань та інформації, їхнього швидкого оновлення. Ми не ставили за мету докладно розглянути виклики інформаційного суспільства системі педагогічної освіти в цілому, та британській системі зокрема – на конкретизацію зазначених викликів спрямовані наступні підрозділи дисертаційного дослідження. Разом із тим, ми виходили із розуміння, що, зберігаючи свою фундаментальну спрямованість в процесі утвердження інформаційного суспільства, все ж таки, у різних сферах (освіта, політика, економіка тощо), аксіологічні трансформації мають свій конкретний специфічний характер.

Згідно ідеології інформаційного суспільства, інформація використовується в якості економічного ресурсу, у суспільстві ідентифікується надзвичайно високий рівень використання інформації у повсякденному житті, виникає особливий інформаційний сектор економіки, спрямований на задоволення інформаційних потреб інших сфер суспільної діяльності, що відповідним чином має бути скорельовано у процесах підготовки сучасного вчителя, зокрема, знайти своє відображення у структурі аксіологічних пріоритетів їх підготовки.

Вдалося показати, що становлення нового соціально-економічного порядку, уособленням якого є інформаційне суспільство, обумовило зміст та напрями ціннісної динаміки в освіті. Особливістю нової цивілізаційної парадигми є те, що важливою рисою нової технології є її всеохопність. Для цієї тенденції позначається на відповідних зрушеннях у ціннісній складовій сучасної педагогічної освіти, оскільки пронизує усі складові та рівні

навчального процесу. Зокрема, у цьому процесі повною мірою заявила про себе мережева логіка, притаманна функціонуванню інформаційного суспільства. У відповідності із нею, система освіти стає більш гнучкою та відкритою, демократичнішою та доступнішою. Свідченням цьому є відповідні зміни в характері педагогічної освіти Великої Британії.

## **РОЗДІЛ 2. АКсіОЛОГІЧНІ ПРіОРИТЕТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ БРИТАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УТВЕРДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

### **2.1. «Новий професіоналізм» як ціннісний пріоритет трансформації британської педагогічної освіти**

Попередній аналіз надає підстави стверджувати, що британське суспільство орієнтоване на підготовку вчителя нової формації, здатного ефективно готувати підростаючі покоління до активної участі у процесах розвитку суспільства. Запорукою цього є відповідність особистості аксіологічним принципам, що визначаються процесами розбудови інформаційного суспільства на теренах Об'єданого Королівства. Як ми вже зазначали, перелік цих принципів у конотаціях різних дослідників має різний діапазон.

На нашу думку, з метою подолання кількісної розмитості критеріїв, які визначають сутність трансформаційних процесів в британській освіті, та уникнення надмірної фрагментованості нашого дисертаційного дослідження, доцільним є дослідження пріоритетних чинників зазначених трансформацій у освіті. Тому, наша мета – обґрунтування та визначення ціннісних пріоритетів трансформації британської педагогічної освіти в контексті утвердження інформаційного суспільства.

На користь цього свідчить спроба Г. Андрєєвої визначити власний перелік. Зокрема, вона пише, що на основі вивчення сучасних наукових джерел, характерними цінностями сучасної моделі вчителя є:

- національні цінності культури;
- національні традиції;
- духовність в світському і релігійному розумінні;
- суспільна значущість праці вчителя;
- гуманістичний і творчий характер педагогічної діяльності;
- професіоналізм і компетентність як ціннісні її орієнтири;

- пріоритет загальнолюдських цінностей (Істина, Добро, Краса і ін.);
- моральний і духовний розвиток особистості дитини;
- професійна співпраця;
- інноваційний досвід;
- сучасні педагогічні та комунікаційні технології;
- свобода особистості студента і його вибору;
- пріоритет гуманітарних знань над природничими в загальноосвітній підготовці молоді;
- знання іноземних мов як необхідна умова успіху в ХХІ століття;
- сформованість навичок самооцінки і самоконтролю;
- глибока повага до історії та культури своєї країни;
- виховання на повазі до закону [5, с.131].

На нашу думку, охоплення усіх цих «аксіологічних параметрів» не передбачається логікою нашого дослідження. Завдання полягає у визначенні «магістральних» аксіологічних пріоритетів трансформації педагогічної освіти Великої Британії. Ключове поняття, що визначає затребуваного освітньою системою Великої Британії педагога в контексті сучасних соціокультурних трансформацій, ініційованих утвердженням інформаційного суспільства, це вчитель як рефлексивний (аналітичний) практик (англ. – Reflective Practitioner). Сутність поняття «рефлексивний практик», як зазначає С. Адлер, визначається здатністю вчителя розмірковувати в процесі практичних дій, реагувати на невизначеність, унікальність та конфлікти, що виникають у безпосередній професійній практиці [157, с.140].

В контексті утвердження інформаційного суспільства, обов'язковою вимогою до педагога є оволодіння високою інформаційною культурою. Дійсно, педагог повинен мати навички взаємодії із сучасними комп'ютерними технологіями, а також цілісний світогляд, який би відповідав на сучасним викликам та визначав зміст практичної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Педагогу не оминати повсякденного вирішення питання щодо меж застосовності комп'ютерної техніки та усвідомлення



пріоритетності людського здоров'я та життя. Вчитель має на теоретичному та практичному рівнях уявляти місце і роль інформаційних технологій в організації навчального процесу, у його організаційному супроводі тощо.

Інформаційний супровід – це «діяльність учителя з надання допомоги школяреві в реалізації його освітніх потреб в предметній області, так і саму освітню інформацію у вигляді книг, навчальних програм, інформаційних розробок» [13, с. 144]. Інформаційний супровід учнів включає:

- забезпечення школярів достовірною інформацією про матеріали, які рекомендуються до використання в навчальному процесі в конкретній предметній області;
- навчання школярів алгоритмам роботи з інформацією, в тому числі, розміщеної в мережі Інтернет;
- організацією предметних консультацій, в тому числі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- рецензування і перевірку навчальних завдань, творчих робіт учнів, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [13, с. 144].

Разом із тим, слід звернути особливу увагу на потребу філософського обґрунтування процесів імплементації нових освітніх технологій в навчальний процес, оскільки може виникнути ситуація невідповідності сучасного рівня розвитку освітніх технологій (як форми) її змісту, коли стара методика буде отримувати «нові колеса» й технологічне оснащення, а філософія освіти повинна легітимізувати нові технологічні підходи та прогнозувати їхній вплив на розвиток освіти [124, с.29].

Отже, одного лише оволодіння вчителем інформаційними технологіями недостатньо для того, щоб забезпечити відповідність вчителя викликам інформаційної доби. Пріоритет тут належить утвердженню відповідних аксіологічних пріоритетів, навичок та компетенцій, єдність яких дає підстави говорити про вчителя як про професіонала інформаційної доби.

Сьогодні, як зазначає К. Колін, є всі підстави вважати, що сукупність гуманітарних процесів, що відбуваються в більшості сучасних країн, ми маємо підстави кваліфікувати їх як нову гуманітарну революцію, результатом якої є не тільки формування цивілізації принципово нового типу – глобального інформаційного суспільства, але також і формування нового типу особистості – людини інформаційної (Homo Informaticus) [69, с.14]. Образ людини майбутнього, логічно, має бути усвідомлений як ідеал в процесі освітнього процесу, що потребує оновлення фундаментальних якостей самого вчителя.

Отже, на нашу думку, доречним є аналіз вимог, які висуваються до британського вчителя, визначити місце серед них ціннісних пріоритетів, які характеризують його в якості сучасного суб'єкту академічного середовища. Орієнтація на ідеальну модель вчителя передбачає не тільки відповідну теоретичну підготовку та високих морально-етичних якостей, але й вимагає вміння співвідносити зазначені знання та цінності із безпосередньою педагогічною практикою, бути корисним суспільству, для якого вчитель готує молоде покоління. За цих умов виглядало можливим подолання ситуації, описаної О. Абазовік наступним чином: «Нестача вчителів, небажання випускників працювати у школі через низький соціальний статус професії, заробітної плати, а також відповідний рівень педагогічної освіти не задовольняли суспільство та зазнавали гострої критики» [1, с. 83].

Зрозуміло, що продуктивна взаємодія між теорією та практикою, мінімізація суперечностей між ними (коли вони не суперечать, а взаємно доповнюють одне одного) завжди визнавалась у якості однієї із ключових рис освітнього ідеалу вчителя. В сучасних умовах утвердження інформаційного суспільства створюються необхідні можливості для його втілення у життя. Г. Андрєєва з цього приводу стверджує наступне: «Педагогічна практика більш ефективно, аніж будь-який інший вид підготовки, забезпечує включення студента безпосередньо в середу взаємодії вчителя і учнів, вчителя і тьютора (викладач вузу), вчителя та ментора

(методист школи) і тим самим створює майбутньому вчителю умови для придбання такого важливого досвіду педагогічного спілкування. Вчителі-методисти, тьютори і студенти-практиканти утворюють в контексті підготовки англійської вчителя співтовариство рівноцінних партнерів (вузу і школи), які прагнуть до загальної мети – формування кваліфікованого, компетентного вчителя» [5, с. 71].

Ми погоджуємось із В. Данильчук, що в якості однієї із ключових тенденцій модернізації освіти у всьому світі, та у Великій Британії зокрема, є набуття освітою чіткого практично-діяльнісного характеру із наступними рисами:

- продуктивність в освіті;
- можливість створення власних справжніх, затребуваних навчальних проєктів і продуктів на основі нових інформаційних технологій, які стають реально діючими основними інструментами подальшої практичної професійної діяльності людини;
- моделювання особистих діяльнісних процесів, явищ і об'єктів;
- трансформація відомого гасла «школа – це підготовка до життя» в гасло «школа – це саме життя» на основі доступу до будь-яких знань, думок, співпраці не тільки з учителем, іншими школярами, але і вченими, фахівцями в різних галузях знання тощо;
- посилення усвідомленості, вмотивованості та особистісної значущості освіти, затребуваність в інформаційному суспільстві інтегративної, синтетичної, продуктивної діяльності людини [42, с. 155].

Зазначений «практичний поворот в освіті» знайшов своє втілення у моделі підготовки вчителя в навчальних закладах Великої Британії. На нашу думку, потребує особливої уваги в контексті розуміння сутності професіоналізму у підготовці педагогів, утвердження та подальшої реалізації аксіологічних пріоритетів вчителів-професіоналів. Важливо на рівні логіки зрозуміти стратегічні та тактичні кроки, здійснювані у контексті

трансформації вищої педагогічної освіти у Великій Британії в умовах утвердження інформаційного суспільства.

Зрозуміло, цей процес відбувається у суперечливих умовах модернізаційних трансформацій. Нереально планувати розвиток суспільства, не уявляючи образу майбутнього. В існуючих футурологічних концепціях інформаційного суспільства обґрунтовуються ймовірні сценарії розгортання процесів соціальної трансформації. Цей «образ майбутнього» потребує повсякденної корекції. У відповідності із цим реалізується стратегія розвитку усіх сфер людського буття. Звісно ж, це стосується й освіти, її перспективи, мети. Неможливо підготувати спеціалістів для майбутнього, не маючи науково обґрунтованого образу майбутнього.

Та й сам сучасний вчитель, за думкою В. Андрущенка, має бути активним дослідником педагогічних проблем, людиною, що здатна відчувати «дух епохи» та пропонувати співмірні із ним навчальні методики, враховуючи динамічність сучасного освітнього середовища:

- по-перше, предмет із яким учитель має справу (вихованець чи учень) ніколи не залишається незмінним;
- по-друге, життя, навчання та виховання особистості відбуваються у постійно змінних (а тому й у нових) умовах;
- по-третє, інформаційна революція щороку подвоює чи навіть потроює знання, обсяг інформації, які залучаються до культурного обігу суспільства [7, с. 499-502].

Саме тому фундаментальна наука і освіта взаємодіють з метою адекватної реакції на виклики глобальних складних проблем, першопричини яких є гуманітарними: «Філософи, педагоги, фахівці, які займаються теорією і практикою університетської освіти, стурбовані тим, яким буде зміст освіти в інформаційному суспільстві, чи не перекреслить інформатизація гуманістичний сенс освіти або ж можливий діалог? Гуманізація освіти передбачає орієнтацію на розвиток сутнісних якостей особистості: формування цілісної, самодіяльної, творчої особистості; через освіту людина,

формуючи свій інтелект і абстрактне мислення, знаходить індивідуальність, свою власну природу» [71, с. 123].

Британськими дослідниками доведено, що аксіологічними пріоритетами викладання в коледжах має бути формування у майбутніх вчителів уявлення про переконливі зразки педагогічної майстерності та розвиток відповідних якостей та особливостей мислення, які, корелюючи із змістом зазначених вище зразків, стануть основою професійного і особистісного розвитку педагога [166, с. 86]. В цілому ж вважається, що у британській освітній традиції на межі XX-XXI ст. утвердився ідеал «нового професіоналізму».

Зазначений вище ідеал сформувався і контексті неоліберальних реформ в освіті розвинених країн, в результаті яких відбувся трансфер логіки приватного сектора у державний сектор та заміщення етосу державної служби логікою ринку, а орієнтовані на цю логіку вчителі «нові професіонали» гутуються у такий спосіб, щоб працювати у школах майбутнього. Відповідно, професія вчителя почала усвідомлюватись як відповідальна та престижна. Ключова вимога до нового покоління британських вчителів – це висока відповідальність за результати своєї праці, за учнів та за результати їх навчання під проводом саме конкретного вчителя [218, с. 69].

Як бачимо, важливий акцент робиться на особистій відповідальності вчителя за результати процесу навчання. Ця професійна вимога має бути орієнтиром випускника педагогічного навчального закладу. Це стосується також і вимоги використання прогресивних, сучасних методів навчання та інтерпретації їхніх результатів, шукаючи шляхи підвищення позитивної мотивації тих, кого він навчає. Зазначений підхід гармонійно вписується у бачення того, яким має бути вчитель для глобалізованого інформаційного суспільства третього тисячоліття, згідно матеріалів ЮНЕСКО. Зокрема, зазначається, що національні уряди, міжнародні організації та специфічні соціальні обставини сформували образ вчителя, який:

- прагне забезпечення гендерного паритету;
- підтримки ідей інклюзивної освіти;
- розбудови освіти для реалізації принципів демократії, миру та соціальної згуртованості;
- збільшеної відповідальності за досягнення навчальних цілей;
- розвитку учнів, які є самостійними та незалежними, є носіями критичного мислення, здатні вирішувати проблеми, озброєні навчиками, корисними для життя;
- орієнтовані на підготовку учнів, які є компетентними для економіки, заснованої на знаннях, здатних використовувати інформаційні технології;
- розширюють власну роль на соціальну роботу [217].

Вчитель, зорієнтований у цьому напрямку, відмовляється від практики механічного процесу підготовки учнів і є активним прибічником значення між предметних зв'язків, якісного поєднання теоретичних та практичних знань: «Англії тепер потрібні вчителі, які б не просто володіли якимось обсягом інформації про освіту, але чиї знання і розуміння предмета виражалися б у їх здібностях, – тобто вчителі, компетентні в питанні практичного застосування своїх інтелектуальних здібностей в класі» [5, с.152].

Контекст трансформаційних процесів у системі педагогічної освіти у Великій Британії, що співпав із добою утвердження ідей інформаційного суспільства, свідчить, що модель вчителя як професіонала зазнала фундаментальної ревізії. На зміну технократичній моделі професіонала, коли вчитель розглядався як носій чітко визначених норм поведінки, змісту освіти та педагогічних підходів, здатних ефективно реалізувати мету освіти за умови мінімізації ризиків неякісної роботи, яку може привнести самостійність вчителя, приходить нова модель підготовки вчителя – особистості, здатної до саморефлексії, самоаналізу та самокритики: «Уміння рефлексій мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оціночної

діяльності, спрямованої на себе. Для ефективного здійснення самоконтролю педагог має бути здатний до рефлексії, що дозволяє розумно і об'єктивно аналізувати свої судження, вчинки і діяльність з точки зору їх відповідності задуму та умовам праці» [36, с. 111].

Ця модель орієнтує на самостійне прийняття рішень у конкретних педагогічних умовах, що спираються не на прописані стандарти та процедури, а на сучасні гуманістичні аксіологічні принципи: «Учитель має передати учню насамперед знання. Але не тільки. Він має виявити, сформувати й розвинути його здібності, світогляд, ціннісні орієнтації, переконання, вміння орієнтуватись у суперечливому світі, творчо ставитись до життя, здатність до самоствердження шляхом власної праці... Новий учитель – це уособлення високого інтелекту, розумної й розважливої особистості» [7, с. 492-493].

За таких умов вчитель-професіонал розглядається як морально відповідальна автономна особистість, здатна здійснювати навчання як цілісний процес, критично оцінювати власний досвід, існуючі теоретичні здобутки в освітній галузі. Як зазначається у літературі, відповідні навички у вчителів прищеплюються шляхом особливих рефлексивних практикумів, що відбуваються в аудиторіях. Під час практикуму студенти долучаються до процесу симуляції практичних навчальних ситуацій, у яких, проте, відсутні складні впливи, невпорядкованість та ризики, що супроводжують реальні ситуації.

Зазначений підхід виглядає плідним у контексті підготовки вчителя як критично мислячого практика: студенти вчать навичкам оцінювання ситуації та її позитивного вирішення, вибудовувати образи компетенцій, а також мислити в процесі дії. Професійні знання, які безпосередньо пропонуються в процесі тренінгу, мають другорядний характер. Студенти вчать діяти у практичних ситуаціях не під проводом теоретиків, а відомих практиків в освітній галузі [161, с.141].

Зазначений перехід (відмова від технократичного розуміння вчителя) нормативно закріплений у відповідних розділах Зеленої Книги, яка розглядає професіоналізм вчителя у єдності його наступних особистісних якостей:

- високі ідеали;
- здатність взяти на себе відповідальність за результати навчання учнів;
- зобов'язання постійного підвищення власної майстерності і знань з предмету;
- прагнення керуватися у прийнятті рішень сучасними досягненнями в школах Англії та за кордоном;
- вміння працювати в команді, зацікавленість у позашкільних справах, впровадження нововведень у процес навчання й виховання [173, с.14].

Попередня технократична орієнтованість на компетентність як єдність умінь дійсно не сприяла появі у майбутнього британського педагога прагнення до постійного самоаналізу своєї діяльності, мінімізувала роль оціночних (отже, суб'єктивних) суджень, позбавляючи аксіологічні критерії, мотиви та досвід свого онтологічного значення у освітньому процесу. У вирішенні цього завдання, у сучасній британській традиції підготовки вчителів важливе місце відведено практичній підготовці майбутніх вчителів. Дійсно, нова епоха потребує нової освіти, а нова освіта – нового вчителя: саме за цих умов кристалізуються певні універсальні риси професії вчителя, що заявляють про себе у будь-якому національному контексті, у будь-якій національній освітній традиції [7, с. 484].

Розуміння вчителя як критично та самостійно мислячого педагога-професіонала, орієнтованого на поєднання практичних та теоретичних досягнень сучасної британської освіти, реалізується на основі наступних принципів здійснення педагогічної практики. Зокрема, студент має:

- діяти професійно: коректно і тактовно, зберігати конфіденційність інформації про своїх учнів;
- з готовністю сприймати нову інформацію, шукати ради більш досвідчених колег і застосовувати її у своїй роботі;



- бути покликаним швидко і гнучко орієнтуватися в ситуаціях, що змінюються, що відбуваються у педагогічному процесі;
- дотримуватись вимог професійної етики;
- дотримуватись шкільного розпорядку. Це, насамперед, акуратне ведення відповідних нотаток; розумне використання заохочень і покарань; відносини між учителем і учнем будуються на гуманістичних принципах;
- опанувати роль лідера, оскільки, якщо він не зможе спрямовувати роботу класу, досягти ефективності у процесі навчання буде неможливо;
- розуміти роль своїх колег у власному професійному становленні та розвитку;
- не зупинятися в оволодінні предметом своєї спеціалізації. Його знання і технології навчання завжди повинні відповідати новітнім вимогам;
- бути впевненим, що учні свідомо беруть участь у процесі навчання, який має інтерактивний характер;
- налагоджувати стосунки із батьками, регулярно обговорювати з ними досягнення їхніх дітей [171, с. 188-189].

Ці кроки, на думку авторів, мають сприяти становленню вчителя як професіонала у відповідності із вимогами сучасного суспільства. Його головна функція – не просто виконання регламентованих освітніх процедур, а організація інтерактивного спілкування учнів, пробудження в них інтересу та мотивації до навчання; вчитель має адекватно та професійно поводитися в класі, виявляти готовність стати органічною частиною соціального середовища даної школи і класу, об'єктивно оцінювати знання, особистісні якості учнів; володіти організаційними вміннями та навичками, бути готовим виконувати роль лідера тощо [195, с. 19].

Зазначені вимоги сьогодні є універсальними у світовій освітній практиці, принаймні у розвинених країнах. Відображаючи цю тенденцію,

А. Кравченко зазначає, що «сучасний освітній процес конститує себе як вільну від традиційних форм сферу діяльності, спрямовану на самореалізацію особистості. Вона можлива за умови співтворчості учня та вчителя. Вчитель розпредметнює культуру людства і перетворює її внутрішні детермінанти життєдіяльності особистості учня. Освітня діяльність у такому контексті повинна розглядатись як «зустріч» різних поколінь, особистостей, культур, епох. Відповідно до цього, знання не повинно редукуватися до «інформації». Вчитель є не транслятор інформації, а передає певний спосіб буття, спосіб відношення до світу, до інших людей та до самого себе. Система навчання та виховання повинна враховувати персоналі стичні, індивідуальні основи буття. Діяльність вчителя повинна долати вузькі, виключно професійні межі і виступати як творча самореалізація особистості в продуктивному спілкуванні з учнем» [74, с. 178-179].

Для британської педагогічної освіти не втрачає актуальності наступна теза В. Андрушенка: «Нова роль учителя в європейському суспільстві є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті регіону та людства в цілому. Вона не реалізується автоматично, а потребує широкої сукупності політичних кроків в галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, які стосуватимуться таких п'яти пріоритетних змін: 1) досягнення вищих навчальних результатів; 2) реструктуризація навчального процесу; 3) розвиток позакласної освіти як у рамках школи, так і поза нею, взаємодія з широким колом соціальних партнерів; 4) інтеграція ІКТ у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій професійний розвиток» [7174, с. 487]. Важко не помітити, що саме поширення ідей інформаційного суспільства відіграє провідну роль в якості рушійної сили модернізаційних процесів у європейському освітньому просторі, формуючи контури нового образу вчителя-професіонала.

Визначаючи особливості переходу на нову модель професіоналізму, яка стала домінуючою на межі ХХ-ХХІ ст., важливо не залишити поза увагою негативні оцінки зазначених трансформацій. Консолідовано негативна інтерпретація освітньої реформи, в центрі якої перебуває образ «нового» вчителя-професіонала представлена в роботі Л. Бартона, Е. Барретт, Дж. Уїтті та ін. «Педагогічна освіта та професіоналізм вчителя в Англії: деякі існуючі протиріччя» [161]. Зазначені автори, аналізуючи зміни у освітній політиці в Англії та Уельсі, роблять висновок, що мета, зміст та структура процесу педагогічної освіти були перевизначені, в контексті чого відбулася підміна сутності професіоналізму в освіті [161, с. 529].

Навіть більше, автори послідовно доводять, що мова йде не про зростання професіоналізму, а про процес «депрофесіоналізації» та «репрофесіоналізації» учителів, яких втягують у систему освітніх вимірювань для відкриття освітнього ринку для нових «виробників» кваліфікованих вчителів, а також для поширення нової ідеології можливості оволодіння професією [161, с. 531]. Дослідники пишуть: уряд хоче «депрофесіоналізувати» вчителів, незважаючи на те, що навчає їх, адже вчителів орієнтують здебільшого на розвиток педагогічної майстерності, а професійні знання не отримують належної уваги у професійній структурі вчителя [161, с. 538].

Дійсно, процеси трансформації освітніх систем в умовах утвердження інформаційного суспільства ініціюють складні процеси верифікації обґрунтованості тих чи інших кроків, особливо, коли мова йде про оцінку економічної привабливості тих чи інших кроків. З цього приводу Д. Свириденко пише: «Станом на сьогодні фіксується складна проблема втрати освітою своїх класичних ознак в якості провідника гуманістичних цінностей, прагнення до істини тощо, на фоні якої освіта постала в якості платної послуги, яку надають університети, що сповідують нову ринкову ідеологію, ідеологію менеджеризму. За згаданих умов, багато чого варте

включення освіти до переліку GATS (General Agreement of Trade in Services – Генеральна угода по торгівлі послугами)» [124, с. 34].

Разом із тим, масштабна оцінка оновлення моделі професіоналізму виходить за межі нашого дослідження, проте полярність оцінок перспективності її впровадження мала бути артикульована в контексті здійснюваного дослідження професіоналізму як аксіологічного пріоритету трансформації британської педагогічної освіти у відповідь на виклики інформаційного суспільства.

Отже, ми продемонстрували альтернативну думку з приводу аксіологічного пріоритету професіоналізму, коли «практичний поворот» у освіті та актуалізація рефлексивних механізмів сприймається в якості загрози перетворення вчителювання на такий собі коучінг, коли особисті якості як вчителя, так і учня значно превалюють над процесами трансферу знань у освітньому процесі. Хотілося би зробити зауваження методологічного характеру. Ми поділяємо позицію, згідно якої вихід на якісно новий рівень взаємодії у системі «вчитель – учень», що спирається на високий рівень відповідальності вчителя за результати своєї праці, має продуктивний характер в умовах переходу до інформаційного суспільства. Умовою цього є його виваженість та теоретично обґрунтований характер.

Слід зауважити, що утвердження у Великобританії нової моделі підготовки вчителів значною мірою співпала із загальноєвропейськими тенденціями. Як зазначає В. Андрущенко, у європейській традиції склались певні уявлення про те, що собою являє «гарний вчитель» (a good teacher), який спроможний:

- забезпечувати учням належні умови для навчання;
- скеровувати прогрес учнів у навчанні;
- урахувати гетерогенність учнівського контингенту;
- розвивати в учнів бажання працювати та вчитись;
- працювати в команді;
- брати участь у розробленні навчальних програм;

- сприяти залученню батьків до роботи школи;
- використовувати сучасні навчальні технології;
- ретельно виконувати професійні зобов'язання;
- скеровувати власне професійне зростання [7, с. 485].

Разом із тим В. Андрущенко зазначає, що професіоналізм сучасного вчителя перебуває у залежності від складних змін у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства, а пріоритетний характер носять наступні три групи компетентностей вчителя-професіонала:

1. Соціальні зміни. Ними зумовлена необхідність формування таких компетенцій вчителя:

- у сфері громадянської освіти учнів: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує можливості для особистісного та професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного навколишнього середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо;
- у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань: мотивація до набуття знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі уміння; комунікативні уміння тощо;
- встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння складання навчальних програм, та знанням предмета спеціалізації вчителя.

2. Різноманітність учнівських контингентів, що посилюється та зміни у шкільному середовищі. Такі зміни вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу: уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження; цілеспрямована організація навчального процесу та сприяння успішності навчального процесу; робота в командах з учителями або іншими професіоналами, що здійснюють навчання одного й того ж контингенту учнів.

У позакласній роботі вчитель повинен оволодіти такими компетентностями: укладання нових навчальних програм, участь у організаційному розвитку школи, у розробленні нових форм оцінювання знань учнів; уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальним партнерами.

Учитель повинен уміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес та професійну практику в цілому.

3. Зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя. Така вимога передбачає: дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу [7, с. 486-487].

Утвердження нової моделі професіоналізму при підготовці вчителя у Великобританії, дає підстави для пошуку відповіді на питання, яким саме когнітивним характеристикам має відповідати вчитель у британській системі освіти, що трансформується в умовах утвердження інформаційного суспільства? Аналіз публікацій та нормативної документації в галузі педагогічної освіти Великої Британії підтверджує евристичність звернення до концепту критичного мислення у спробах дослідити це питання.

Дійсно, складно уявити професіонала, здатного творчо поєднувати досягнення сучасної освітньої теорії та практики, рефлексувати складні ситуації, що виникають у освітній практиці, здійснювати викладання у відповідності із аксіологічними пріоритетами тощо, маючи низький рівень критичної свідомості: «Педагог-професіонал нового часу робить акцент не

тільки на практичну сторону педагогічного процесу, а й на творчо-критичне осмислення й використання досвіду сучасників та попередників, а також на свій особистісний розвиток і професійне вдосконалення» [5, с.84].

Щодо ролі критичного мислення не тільки у британській освіті, але в педагогічній діяльності взагалі, вважаємо за доцільне навести наступну тезу П. Фрейре: «Жити у відкритості до інших і мати відкрити у перспективу допитливість до життя і його викликів дуже важливо для педагогічної дійсності. Поєднання цієї відкритості з повагою до інших і, час від часу, коли є можливість, критичне осмислення відкритості має бути суттєвою частиною вчителювання. Етична, політична й педагогічна основа цієї відкритості виходить з діалогу, що збагачує і вдосконалює її» [139, с. 111]. У метафоричній формі роль критичного мислення як невід'ємної складової сучасної освіти П. Фрейре формулює наступним чином: «Критичне осмислення практики – вимога для взаємовідношення між теорією та практикою. Інакше теорія стане просто базиканням, а практика – суто активізмом» [139, с. 45]. Іншими словами, досконалість освітньої системи на пряму залежить від безпосереднього рівня критичного мислення в усіх суб'єктів освіти.

Якщо здійснити спробу узагальнити наявні контексти використання терміну «критичне мислення», то воно розуміється як форма раціонального рефлексивного мислення, яке фокусується на вирішенні якоїсь конкретної задачі. Відомий дослідник цього когнітивного феномену Р. Пітерз стосовно його сутності зазначає наступне: «Критичне мислення дозволяє залучити пізнавальні можливості на додаток до певних диспозицій. Вони дозволяють допомогти у визначенні проблеми і пов'язаних із нею припущень; уточнити зміст і зосередити уваги на проблему; здійснити аналіз, заглиблення та сформулювати умовиводи за допомогою індуктивної і дедуктивної логіки, а також оцінити обґрунтованість і достовірність припущень, доступних джерел даних або інформації» [203, с. 239].

Зрозуміло, що без зазначених аналітичних здібностей навряд можна вести мову про професіонала у його розумінні, якому присвячені попередні сторінки підрозділу дисертації. Не культивуючи в процесі підготовки вчителя навичок критичного мислення у майбутніх вчителів, освіта може опинитись у кризовому стані «дефіциту критичного мислення», описаного Р. Пітерзом у формі восьми поведінкових патернів:

- діяти, не думаючи (імпульсивно);
- потребувати допомоги на кожному кроці (надмірна залежність);
- використовувати стратегії, що несумісні із метою (не сприйняття причинно-наслідкових зв'язків);
- мати ускладнення із розумінням (невірний сенс);
- бути переконаним в «правоті» своїх переконань (догматизм);
- діяти в межах встановлених вузьких правила (жорсткість / негнучкість);
- боятися (не вірити в успіх);
- засудження критичного мислення як марної трати часу (антиінтелектуалізм) [203, с. 242].

Що ж являє собою критичне мислення як риса сучасного вчителя-професіонала у британській освітній традиції? Наприклад, Дж. Форрестер визначає критичне мислення як цілеспрямоване саморегульоване судження, що виявляє себе у виробленні обґрунтованих поглядів на події, методи та концептуальні структури, всередині яких відбувається прийняття рішення, у що вірити, а у що – ні, а ключовою характеристикою критичного мислення стають індуктивна та дедуктивна аргументація, вирішення проблем та скептичне ставлення [179, с. 101]. А на питання, яким же чином організувати у процесі підготовки фахівців розвиток їхнього критичного мислення, авторка формулює чотири ключові інструменти його розвитку: стимулювання інтересу студентів; організація дискусій із глибоким змістом; розуміння та повага до думок інших; створення атмосфери довіри та допомоги [179, с. 101].



Звернення до ідей критичної педагогіки П. Фрейре, на нашу думку, надає можливість краще продемонструвати сутність саме освітніх контекстів феномену критичного мислення, що є предметом дослідження широкого спектру соціогуманітарних дисциплін. Критичне мислення у освіті, згідно його теорії, має наступні прояви:

- партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- ситуаційність, контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність та мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу); орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що призведуть до соціальних змін) [29, с. 75].

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що утвердження інформаційного суспільства у соціокультурному просторі Великої Британії стимулювало ревізію аксіологічних засад педагогічної освіти. Трансформаційні процеси обумовили актуалізацію освітнього ідеалу педагога нового гатунку – професіонала, що відповідає викликам інформаційної доби та є транслятором високої інформаційної культури. Цей ідеал, як зазначається у літературі, є одним із існуючому переліку освітніх ідеалів: «Ідеали в освіті більше розуміються як орієнтири в реалізації навчальної діяльності, як взірці щодо її сенсу та кінцевої мети» [30, с. 98].

У системі педагогічної освіти Великої Британії затребуваним є критично мислячий професіонал-практик (*reflective practitioner*), який орієнтується на раціональне поєднання досягнень сучасної освітньої теорії та практики у

своїй діяльності. Принципові ознаки ідеала «рефлексуючого практика» обґрунтовані у працях Д. Дьюї та Д. Шона. Як зазначав останній, професіонал-практик – це мислячий практик, відповідно, рефлексія – це ключовий елемент професійного удосконалення. Дійсно, рефлексивна практика спонукає вчителів бути персонально відповідальними та активними учасниками створення кращих шкіл, а сама критична рефлексія – важлива умова того, що вчитель має значні шанси реально впливати на тих, кого він вчить. Разом із тим, інформаційне суспільство висуває низку складних запитань щодо потенціалу розвинених інформаційних технологій щодо формулювання критично мислячого педагога: «Тим не менше, використання ІКТ також представляє ряд проблем, які повинні бути вирішені, якщо ІКТ повинна стати успішним інструментом для підготовки вчителів. Ці проблеми, які часто грають важливу роль для країн, що розвиваються, включають в себе проблеми із розбудовою відповідної технічної інфраструктури та фінансування підтримки ІКТ, отримання визнання з боку політиків і розробників навчальних програм того, що ІКТ повинні бути впроваджені у підготовку вчителів та їх безперервний професійний розвиток» [197].

Підбиваючи підсумки підрозділу, зазначимо, що нам вдалося продемонструвати механізми утвердження у британській педагогічній освіті аксіологічного пріоритету професіонала як носія розвиненого критичного мислення, здатного на самостійне раціональне осмислення та коригування своєї педагогічної діяльності, що ілюструє перехід від технократичного (інструментального) розуміння вчителя як професійного виконавця освітніх регламентів.

Було показано, що у системі педагогічної освіти Великої Британії затребуваним є критично мислячий професіонал-практик (*reflective practitioner*), який орієнтується на раціональне поєднання досягнень сучасної освітньої теорії та практики у своїй діяльності. Саме такий образ вчителя, на нашу думку, здатен змістовно відповідати на виклики складної соціальної динаміки, притаманної інформаційному суспільству. Разом із тим, вдалося

показати, що процес становлення нового вчителя як професіонала потребує подальшого дослідження широкого спектру складних питань (в тому числі, аксіологічної спрямованості). Трансформаційні процеси у педагогічній освіті в контексті утвердження інформаційного суспільства мають ринково-орієнтований характер та потенційно створюють загрозу підміни критеріїв професіоналізму, що має перебувати у центрі уваги дослідників британської педагогічної освіти.

## **2.2. Демократизація освіти як аксіологічний пріоритет розвитку сучасної педагогічної освіти у британському суспільстві**

У попередньому підрозділі нами був розглянутий один із ключових, на нашу думку, аксіологічних пріоритетів трансформації педагогічної освіти у Об'єднаному Королівстві. Це, насамперед, така аксіологічна характеристика сучасного вчителя в контексті утвердження інформаційного суспільства, як професіоналізм. Зазначалось, що виокремлення та дослідження ключових аксіологічних пріоритетів з-поміж наявного переліку цінностей, що уособлюють аксіологічний вимір трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті, має забезпечити чіткішу концептуальну спрямованість роботи. В контексті саме зазначеного пропонуваного підходу, у попередньому підрозділі нами досліджувався професіоналізм як ключовий аксіологічний пріоритет зазначених модернізаційних кроків у британській педагогічній освіті.

Наступний крок – це дослідження демократизації як аксіологічного виміру трансформації британської педагогічної освіти в контексті розбудови інформаційного суспільства. Слід зазначити, що не тільки у Великій Британії, але й в інших країнах, у яких відбувається активна розбудова інформаційного суспільства, освіта розглядається як передумова забезпечення сталого розвитку, важливий інструмент ефективного

управління, ефективного прийняття рішень та розвитку демократії [3, с. 146]. На межі ХХ-ХХІ ст. освітні системи постали в якості джерела культурного та суспільного капіталу і мають допомогти навчанню демократії та справедливості, а такі цінності, як рівність можливостей, відповідальна свобода, шанування інших та інакших, захист слабших, визнання різноманітності відповідають сучасному розумінню демократичного ідеалу [119, с.150].

Дослідниця проблем британської педагогічної освіти Г. Андреєва зазначає: «70-80-і роки ХХ століття для англійської педагогічної освіти стали переломним моментом в його розвитку. Зміни, що відбулися в системі середньої освіти у зв'язку із ліквідацією різних типів шкіл і введенням єдиної середньої школи (comprehensive school), спричинили істотні зміни в системі вищої педагогічної освіти та зміну його аксіологічних пріоритетів: орієнтація на формування вчителя, здатного навчати і виховувати рівноправного громадянина англійського демократичного суспільства [5, с. 7]. Образ учня, який має стати активним суб'єктом демократичних перетворень, має формуватись під впливом вчителя, який є носієм демократичних цінностей, що слугують фундаментом подальшої розбудови продуктивної комунікації на засадах поваги до Іншого.

Не можна не погодитись із тезою, що демократія креативніше викладається як процес, що передбачає активну участь учнів у прийнятті рішень, так само, як і в активній роботі в класі [180, с. 183]. В освітніх контекстах демократія дійсно має виглядати не стільки в етичних формулах, скільки наочними прикладами повсякденної практики, демонстрацією ефективності демократичних принципів у розв'язанні протиріч соціальної практики, із якими неодмінно матимуть справу учні у майбутньому.

Акцент на ролі школи, зроблений британськими реформаторами є цілком виправданим. Школа – це фундаментальне середовище соціалізації майбутніх громадян, формування їхнього світогляду. Отже, підготовка молодого покоління до плідної участі в соціальному житті, передбачає

впровадження високих стандартів підготовки вчителів – активних трансляторів демократичної традиції. Демократично орієнтована особистість не може бути сформована поза гуманістичним змістом освіти, поза демократичною атмосферою, що існує безпосередньо в освітньому середовищі. Рівень демократичності освіти, як вважають педагоги Об'єднаного Королівства, багато в чому залежить від того, наскільки розвиненою є демократичність вчителя як органічна складова його особистості, що пронизує кожную сторону його життя та педагогічної діяльності [5, с. 114-115].

Утвердження інформаційного суспільства у розвинених країнах західної демократії обумовило актуалізацію демократичних принципів як одного із ключових аксіологічних пріоритетів розвитку освіти. В умовах розбудови інформаційного суспільства ліберальні принципи постали в якості інструментів «відкриття» людини, збагачення можливостей її комунікації через проголошення факту самоцінності та самодостатності особистості, надаючи можливість вільного індивідуального розвитку згідно із тими цілями і пріоритетами, які людина сама для себе встановила [52, с. 128].

Аналізуючи процеси демократизації у британській освіті, Т. Келлі виокремлює два ключових багатокomпонентних принципи, якими має керуватись демократично-орієнтований учитель. Ці принципи визначають аксіологічні основи його повсякденної педагогічної діяльності:

- толерантність (расова, національна, а також суспільна терпимість; визнання права інших людей на самостійність їхніх політичних поглядів і уподобань, світоглядних принципів та ідеалів, цінностей та переконань; повага до інтересів інших людей, їхніх смаків та суджень щодо того чи іншого явища);
- відповідальність (повсюдна та постійна готовність нести відповідальність за свої слова, думки, вчинки та рішення; готовність відстоювати свої погляди і переконання перед будь-яким опонентом) [191, с. 68].

Зазначені підходи є властивими не тільки сучасній британській освітянській традиції, але й відповідають загальнолюдським гуманістичним принципам здійснення освіти, на які звертав увагу й П. Фрейре, стверджуючи, що невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, адже расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності, й становлять радикальне заперечення демократії [139, с. 53].

Які ж ефективні інструменти, на думку Т. Келлі, має використовувати британський вчитель для утвердження ідеалів демократії у освітньому процесі? Автор наводить наступний перелік дієвих педагогічних підходів демократичного гатунку:

- здійснення розвитку в учнів почуття безпосередньої причетності до власної освіти на тлі формування у них визнання правомірного контролю з боку вчителя за навчальною ситуацією. Діти відчують себе повноправними розпорядниками своєї навчальної праці, вони залучені у процес виконання відповідальних завдань, що забезпечує реальні результати, коли учні задіяні в громадській діяльності на основі співробітництва, а дорослі стимулюють їх діяльність в цьому напрямку. Саме за цих умов відбувається розвиток у них почуття відповідальності, впевненості у власних силах, у власній компетентності тощо;
- демократичні вчителі враховують складний соціокультурний характер розвитку освіти, здійснюючи пошук складних продуктивних взаємозв'язків між трансльованим знанням, культурою, політикою, економікою, шкільною освітою, формуючи актуальні педагогічні цінності своєї взаємодії із учнями;
- вони формують атмосферу демократичного діалогу шляхом створення особливого психологічного клімату, в якому домінують доброзичливість, толерантність, довіра, відкритість тощо. За цих умов педагог виступає в ролі партнера та колеги учнів, із яким

ділиться своїми почуттями, знаннями, досвідом, прагнучи зрозуміти почуття і очікування своїх учнів: учні та вчитель спілкуються за допомогою прохання, а не примусу чи жорсткої вимоги;

- застосовуються підходи демократичного врядування школою: демократичні вчителі беруть прагнуть постати ефективними каталізаторами співпраці. Це допомагає і у класі сформувати атмосферу співпраці, спрямованої на максимізацію досягнень учнів, а самі досягнення стають для них ціннісно значущими. Це не знімає потребу у постійному контролі з боку викладача, проте він реалізується демократично, він має допомогти учням усвідомити свій вибір з тим, щоб більш відповідально досягати конструктивного напрямку їх дій;
- практичні завдання демократичного вчителя орієнтовані розробку індивідуальних цілей кожного учня відповідно до їхніх академічних успіхів; визначення позашкільних завдань з метою максимального наближення до реальних життєвих ситуацій; залучення самих учнів до формулювання таких завдань; залучення учнів в регулярну конструктивну критику роботи класу з метою організації зворотного зв'язку [191, с. 68-73].

Отже, від сучасного британського педагога вимагається у своїй безпосередній практиці віршувати бінарні протиріччя на кшталт «свобода-контроль», «влада-свобода», «демократія-свавілля» тощо. При цьому, «як результат гармонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній з сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень призводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади» [139, с. 85].

В умовах інформаційного суспільства забезпечення свободи має свої особливості, на що звертає увагу П. Друкер. Зокрема, автор зазначає, що сьогодні проблемою є не відсутність вибору, а його надлишок, коли існує стільки альтернатив, стільки можливостей, стільки напрямків, що це збиває з пантелику молоду людину [49, с. 235].

Як бачимо, демократичні традиції англійського суспільства і принципи гуманізму сприяють розвитку системи освіти у відповідному напрямку і визначають зміст стандартів підготовки англійських вчителів. Англійський вчитель – це, перш за все, гуманіст, покликаний реалізовувати принципи гуманізму на практиці, він має бути особистісно-орієнтованим та зацікавленим, перш за все, у формуванні та розвитку особистості дитини, а вже потім в його навчанні [5, с.121]. Громадяни, що живуть в умовах інформаційного суспільства, не бажають залишатись в межах непродуктивних підходів не тільки в освіті, але й в усіх інших сферах соціального буття. Існує нагальна проблема більшої свободи вибору по усіх напрямках. Масштабні зміни, що відбуваються в наші дні, – від посилення гендерної рівності та зміни норм, пов'язаних із сексуальною орієнтацією, до все більшої уваги до справжності та ефективності демократії – є відображенням особливого значення особистої незалежності [57, с. 14].

Цікаво, що цінності гуманізму, закріплені у ціннісному горизонті британського суспільства із доби Просвітництва, ніяким чином не суперечать монархічній системі правління та традиціоналістським світоглядним орієнтаціям суспільства. Саме гуманістичний вчитель, на нашу думку, постає носієм та активним транслятором цінностей демократії. Це виявляється у його прагненні особистісного розвитку своїх учнів, бути відкритим в стосунках із ними, всіляко заохочувати їх самостійність.

Особливого значення демократизація освіти, як зазначають Р. Інглхарт та К. Вельцель, набувають у сучасному інформаційному (постіндустріальному) суспільстві: «Високий рівень життєвої захищеності (existential security) та особистої незалежності людини фундаментальним



чином змінює її безпосередній життєвий досвід, спонукаючи надавати першорядного значення цілям, що раніше перебували на другому плані, в тому числі отриманню свободи. Акцент в культурній сфері зміщується в напрямку від колективу та дисципліни до свободи особистості, від групової норми до індивідуального різноманіття, від влади держави до особистої незалежності, породжуючи синдром, який ми визначили як цінності самовираження» [57, с. 12-13].

На нашу думку, евристичним є ідеалістичний підхід, згідно якого будь-яка демократична реформа в першу чергу має ініціювати реформу освітню. Оскільки у британській педагогічній традиції освіта вважається інструментом розбудови демократії, вчитель має усвідомлювати її потенціал та прагнути до його використання у повній мірі. Дійсно, освіта є засобом передачі знань в контексті культурної спадщини людства, історії розвитку різних культурних феноменів, які тісним чином пов'язані із економічними, політичними, географічними та іншими факторами. В даному контексті набуває актуальності наступне застереження: «Теорія глобалізації, кажучи про етику, приховує той факт, що її етика – це етика ринку, а не загальна людська етика.. Її фундаментальна ідеологія намагається замаскувати те, що насправді відбувається збагачення небагатьох і різке зростання бідності і злиднів величезної більшості людства. Капіталістична система досягає у своїй глобалізаційній, неолиберальній кампанії максимального прояву своєї неспростовно ворожої природи» [139, с. 107].

Отже, від ефективності засвоєння знань про різні аспекти соціального життя залежатиме глибина розуміння учнями та студентами передумов виникнення та доцільності тих чи інших соціальних, політико-правових інститутів тощо, на підставі чого вони зможуть зробити судження щодо своєї потенційної участі у їхній діяльності, про можливості для реалізації власних прав та свобод.

Безпосередньо ж для нашого дослідження аксіологічних вимірів педагогічної освіти в контексті утвердження інформаційного суспільства

актуальності набуває теза, що проблематика демократії та свободи завжди отримує нових акцентів в умовах зміни соціокультурних парадигм, появи нових світоглядних орієнтацій, зміни самовизначення людини в контексті нових інформаційно-технологічних реалій, виникнення нового типу суспільства [124, с. 44].

Останні десятиріччя в освітньому дискурсі активно обговорюється проблема втрати університетом своєї відповідності сучасним запитам. Ця ідея має місце у концепціях «криза університету», «університет в руїнах», «смерть університету» тощо. Британський дослідник М. Амільбуру в цього приводу зазначає, що університети, як будь-які «рукотворні» феномени, не можуть розумітись у термінах вічності та незмінності, але якщо університети зникнуть, це стане проблемою усіх демократичних суспільств, адже суспільствам потрібні «території», які б захищали такі цінності, як свобода думки, прагнення до істини, автономія, раціональна аргументація при вирішенні спірних питань тощо, дотримання яких унеможлиблюється впливом на університети економізації та політизації [158, с. 689].

Дійсно, університети завжди були осередками, в яких аксіологічними пріоритетами завжди виступали прагнення до істини, пошуку шляхів розвитку людської цивілізації у демократичний спосіб тощо. Теза «загибелі університетів» виглядає як потенційний виклик не тільки освіті, але й людській культурі в цілому. Дійсно, з одного боку, «специфіка сучасного світу робить проблематичною існування цілком органічної для часів модерну ідеальної моделі університету» [82, с. 185]. Але, з іншого, незалежно від того у якій формі існує сучасний університет (дослідницький, корпоративний, віртуальний тощо), незмінною залишається його демократична природа. Зрозуміло, що форми її прояву не є сталими та незмінними, позбавленими суперечностей. Як, до речі, і процес демократизації системи вищої освіти взагалі. Поняття, що його характеризує – широке та неоднозначне [110, с. 700].

Демократичність освіти характеризується «як процес навчання та викладання («демократія в аудиторії»), так і весь уклад повсякденного життя учнів і студентів (учнівське та студентське самоврядування) [110, с. 700]. Не менше значення, як зазначає С. Клепко, має присутність демократії в організації освіти у суспільстві загалом [110, с. 700]. Демократична освіта, на його думку, має відповідати й низці інших принципів, а саме : принцип «більше свободи і відповідальності для самих учнів» та та «відсутність ідеологічного диктату» [110, с. 700].

Наше дослідження передбачає, спираючись на актуальну потребу з'ясування сутності впливу інформаційного суспільства на систему педагогічної освіти Великої Британії, детальніше зупинитись на особливостях утвердження аксіологічного пріоритету демократизації в ній. У зв'язку із цим доречно зазначити, що більшість англійських педагогів орієнтується на американську модель демократії в школі. Причина тому – це глибша укоріненість демократичних традицій в США.

Тому не випадково роботи американських вчених демократів стали настільними книгами для влади та англійських вчителів, зокрема, у процесі розробки моделі вчителя [5, с.114]. Відповідно, підготовка педагогічних кадрів у системі британської освіти передбачає утвердження моделі вчителя у традиції, близькій до американської. Зазначимо, що основу демократичної моделі освіти у американській, відповідно, і британській традиції складають роботи Д. Дьюї, яка майже за сто років не втратила своєї актуальності.

Як зазначає Р. Бустром, ідеї Д. Дьюї для сучасної освіти зберігають свою цінність в обґрунтуванні шляхів розбудови демократичного освітнього середовища, але втратили безпосереднє практичне значення, адже сучасні школи відрізняються від шкіл часів Д. Дьюї [165]. Д. Хансен інтерпретує суперечності між сучасністю та описаними Д. Дьюї умовами наступним чином: американський теоретик демократії в освіті робив ставку на те, що освіта як навчальна аудиторія є активним формуючим середовищем утвердження демократії, в той час як сучасні аудиторії є місцем проведення

стандартизованих тестів та мають значно менший формуючий статус – сьогодні в якості потенціалу формування демократичного образу мислення залишилась освітня комунікація [187, с. 101].

У досвіді розбудови демократичних стратегій у британській педагогічній освіті, цікавою є теза, що стосується відмінностей підходів щодо демократизації у вищій педагогічній освіті (коли формується особистість вчителя), та у школі, де майбутньому вчителю доведеться займатись цією справою з учнями. Студент, як майбутній британський вчитель, має ще в університеті чітко засвоїти демократичні принципи навчання, аби успішно реалізовувати наступну стратегію: «У сфері освіти, демократія не означає абсолютну залежність від авторитету. Навпаки, мова йде про індивідуумів, які приймають рішення щодо себе в залежності від своїх поглядів і навичок. У випадках, коли учні розглядають інформацію, передану вчителем як абсолютну істину у вчитель-центрованій традиції, то навряд чи можна сказати, що ці учні отримують демократичну освіту. Тому, щоб розвивати демократичне ставлення своїх учнів в початковій освіті, вчителі мають замінити традиційні методи навчання і методи, які не є демократичними, на особистісно-орієнтовані методів, які є більш демократичними» [209, с.30-31].

Дійсно, майбутній педагог має розуміти, що у демократичному середовищі він має бути помірковано суворим та помірковано вільним, а учні мати право голосу й бути мотивованими для виконання завдань замість схеми отримання похвали чи покарання, що властива класичній парадигмі освіти: «Освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей. Реальне усвідомлення не включає в себе ані абстрактну людину, ані світ без людей, а включає людей у їхніх стосунках зі світом. У цих стосунках свідомість і світ існують одночасно: свідомість не передує світові й не йде позад нього» [138, с. 63].

Така освіта, яка сприяє тому, щоб учні були відкриті не тільки для механічного «споживання» ідей авторитетних викладачів, але й до альтернативних думок. Тому підтримка вільного вираження різних ідей у класі є найбільш важливими вимогами для забезпечення демократичної освіти – коли цінується кожна ідея у навчальному процесі. Учні звикають цінувати (хоча б поважати) альтернативні думки в усіх життєвих контекстах, а сама освіта перетворюється у безпосередню практику демократії: «Визвольна освіта полягає в пізнавальній діяльності, а не в передачі інформації... Практика проблемно-орієнтованої освіти виходить з уявлення про те, що суперечність вчитель–учень можна подолати. Діалогові стосунки – неодмінні для реалізації здатності дійових осіб процесу пізнання співпрацювати в дослідженні того ж самого пізнавального об'єкта – неможливі в інших умовах» [138, с. 61].

Отже, інформаційне суспільство є особливим соціальним середовищем пошуку демократичних шляхів здійснення еволюції суспільства. Широкий спектр інформаційних каналів, мережева ідеологія поширення інформації тощо слугують, з одного боку, додатковими технологічними інструментами реалізації індивідуальних проектів самореалізації особистості, проте, зазначені загрози усвідомлюються і тими, хто не бажає розбудови демократичних практик в усіх сферах соціального буття.

Зазначені складності поглиблюються семантичною розмитістю дискурсу демократії у філософському та освітньому дискурсах доби інформаційного суспільства, на що звертає увагу Т. Стергінг у своїй роботі «Демократія у інформаційному суспільстві», наголошуючи на наступному: «Демократію легше усього зрозуміти через слогани (врядування чимось, за допомогою чогось, задля когось) аніж шляхом раціонального аналізу. Зокрема, концепцій демократії занадто багато і вони не можуть бути зведені до одної ключової. Деякі із них зосереджуються на демократії як механізмі отримання політичних рішень, прийнятті законів, забезпечення інструментів

впливу на уряд. Інші, при цьому, визначають демократію у термінах якості життя нації, політичних субодиниць, або великих організацій» [212, с. 12].

Зокрема, як пише Р. Клінг, варто мати на увазі наступний факт: «Демократизація у інформаційну добу є доволі «болючим» процесом, в якому відбувається зіткнення майже безправних груп із групами, що домінують на арені прийняття рішень. Комп'ютеризація є дорогою, отже реалізується в результаті менеджерської ініціативи. Коли організаційні еліти ініціюють процеси системної інформатизації, слід очікувати закріплення та посилення їхніх владних повноважень, а не демократизації» [192, с. 5-6]. Дійсно, інформаційна доба – це доба неабиякого поширення практики використання симулякрів, маніпулювання свідомістю тощо, отже, демократизація в усіх сферах буття суспільства, в тому числі й сфері вищої освіти, має небезпеку постати у неефективних, зовнішніх безмістовних проявах задля посилення та пролонгації повноважень тих чи інших зацікавлених осіб (стейкхолдерів).

Якщо певні еліти можуть контролювати стратегії інформатизації та комп'ютеризації, навряд вони прагнутимуть послаблювати з їх шляхом наявні станом на сьогодні можливості контролю та впливу. Проте, в умовах розбудови інформаційного суспільства, у британській педагогічній освіті дані загрози усвідомлюються та продовжується рух до утвердження демократії ефективними інструментами освітнього впливу починаючи з початкової школи під проводом сучасного демократичного вчителя: «Демократія є політичним режимом для країн; для фізичних осіб, це і точка зору, і стиль життя. Для підтримки національної та загальносвітової демократії, впровадження та підтримка ефективного демократичного освіти в початкових школах мають вирішальне значення» [209, с. 32-33].

Отже, процес демократизації освіти як аксіологічний пріоритет у трансформації британської педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства проявився, починаючи з 70-80-х років ХХ ст., насамперед, в орієнтації на формування вчителя, здатного навчити і виховати

повноправного, свідомого громадянина, активного суб'єкта демократичних перетворень. Відповідно, були започатковані суттєві зміни в організації навчального процесу, його орієнтацію на підготовку учня до розв'язання протиріч соціальної практики. Толерантність, відповідальність, повага до свобод особистості – ключові цінності британської педагогічної освіти, що утверджуються у контексті дотримання аксіологічного пріоритету демократизації освіти у відповідь на запити інформаційної доби .

Було продемонстровано, що інформаційне суспільство за своєю природою є особливим соціальним середовищем пошуку демократичних шляхів здійснення еволюції суспільства, чому сприяє широкий спектр інформаційних каналів, мережева ідеологія поширення інформації, які слугують, технологічними інструментами реалізації індивідуальних проектів самореалізації особистості. За цих умов учні не розглядають інформацію, передану вчителем як абсолютну істину, а самого вчителя – як владного суб'єкта. Безпосередня освітня практика має поставати яскравою ілюстрацією демократичних принципів, а вчитель, відповідно, бути транслятором цінностей рівності, поваги до свободи та відмінностей. Зазначений підхід відповідним чином є врахованим у процесах підготовки сучасних британських вчителів.

## Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертантом послідовно аналізується феномен «нового професіоналізму» як аксіологічного пріоритету британської педагогічної освіти інформаційної доби, а також розкривається роль демократизації як аксіологічного пріоритету трансформацій у британській педагогічній освіті в умовах інформаційного суспільства.

У першій частині розділу вдалося продемонструвати механізми утвердження у британській педагогічній освіті аксіологічного пріоритету професіонала як носія розвиненого критичного мислення, здатного на самостійне раціональне осмислення та коригування своєї педагогічної діяльності, що ілюструє перехід від технократичного (інструментального) розуміння вчителя як професійного виконавця освітніх регламентів. Було показано, що у системі педагогічної освіти Великої Британії затребуваним є критично мислячий професіонал-практик (*reflective practitioner*), який орієнтується на раціональне поєднання досягнень сучасної освітньої теорії та практики у своїй діяльності. Саме такий образ вчителя, на нашу думку, здатен змістовно відповідати на виклики складної соціальної динаміки, притаманної інформаційному суспільству.

Разом із тим, вдалося показати, що процес становлення нового вчителя як професіонала потребує подальшого дослідження широкого спектру складних питань (в тому числі, аксіологічної спрямованості). Трансформаційні процеси у педагогічній освіті в контексті утвердження інформаційного суспільства мають ринково-орієнтований характер та потенційно створюють загрозу підміни критеріїв професіоналізму, що має перебувати у центрі уваги дослідників британської педагогічної освіти.

Досліджуючи ж проблему демократизації в якості аксіологічного пріоритету трансформації британської педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства, вдалося продемонструвати, що він проявився, починаючи з 70-80-х років ХХ ст., насамперед, в орієнтації на формування вчителя, здатного навчити і виховати повноправного, свідомого громадянина,



активного суб'єкта демократичних перетворень. Відповідно, були започатковані суттєві зміни в організації навчального процесу, його орієнтацію на підготовку учня до розв'язання протиріч соціальної практики. Толерантність, відповідальність, повага до свобод особистості – ключові цінності британської педагогічної освіти, що утверджуються у контексті дотримання аксіологічного пріоритету демократизації освіти у відповідь на запити інформаційної доби .

Також було продемонстровано, що інформаційне суспільство за своєю природою є особливим соціальним середовищем пошуку демократичних шляхів здійснення еволюції суспільства, чому сприяє широкий спектр інформаційних каналів, мережева ідеологія поширення інформації, які слугують, технологічними інструментами реалізації індивідуальних проектів самореалізації особистості. За цих умов учні не розглядають інформацію, передану вчителем як абсолютну істину, а самого вчителя – як владного суб'єкта. Безпосередня освітня практика має поставати яскравою ілюстрацією демократичних принципів, а вчитель, відповідно, бути транслятором цінностей рівності, поваги до свободи та відмінностей. Зазначений підхід відповідним чином є врахованим у процесах підготовки сучасних британських вчителів.

### РОЗДІЛ 3. ПРАКСЕЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ОБ'ЄДНАНОГО КОРОЛЕВСТВА

#### 3.1. Аксиологічні засади британської відкритої освіти у підготовці вчителів

Дослідницькі завдання, що вирішуються у заключному розділі дисертаційного дослідження, зазвичай, присвячуються формулюванню рекомендацій праксеологічного характеру, які визначають практичне значення дисертаційного дослідження. Поставивши за мету дослідити трансформаційні процеси у педагогічній освіті Великої Британії, ми не могли оминати увагою дослідження специфічного освітнього феномену інформаційної доби, яким є Британський Відкритий Університет (The Open University).

Дослідження зазначеного освітнього феномену є цікавим тому, що Відкритий Університет (заснований у 1969 р.) був першим університетом в світі, який успішно реалізував ідею дистанційного навчання. Він ґрунтується на переконанні, що комунікаційна технологія може забезпечити високу якість навчання ступеня рівня для людей, які не мають можливості відвідувати традиційні університети кампусного типу. Зазначений феномен є надзвичайно цікавим під кутом аналізу його аксіологічних вимірів. Ця освітня інституція є онтологічно (отже, відповідно, й аксіологічно) специфічним явищем, що вирізняється серед класичних університетів. Видається евристичним вважати, що відкритий університет може постати освітньою інституцією, яка відповіла би на наступні складані питання модернізаційного дискурсу вищої освіти:

- кого потрібно навчати?
- чого повинні вчити університети?
- як саме повинні навчатись студенти?

- як довго необхідно вчити студентів для отримання ними вищої освіти?
- хто саме повинен вчити?
- де повинно проходити навчання?
- якою повинна бути інфраструктура?
- наскільки потрібні наукові дослідження?
- хто повинен платити за вищу освіту?
- яким чином управляти університетом?
- перед ким університети повинні звітувати?
- наскільки незалежними університети мають бути? [189, с. 233-234].

Звертаючись до контексту саме британської педагогічної освіти, Г. Перратон зазначає: багато дорослих студентів у закладах відкритої освіти вже є вчителями та отримують вищу педагогічну кваліфікацію – зокрема, на прикладі Британського Відкритого університету, статистика демонструє, що більше 40% відсотків вступників програм вже мають попередньо диплом вчителя [175, с. 6]. Розуміючи це, продовжує дослідник, методика викладання при підготовці вчителів має гнучкий характер в залежності від специфіки освітньої програми та вимог сучасної педагогічної практики [175, с. 7].

Дійсно, втрата університетом своєї традиційної соціокультурної ролі в умовах нової соціальної динаміки поставила його перед складним вибором – або перетворитись на неефективний соціальний інститут, що буде симулювати значущість для подальшого суспільного поступу, або здійснити ревізію своїх засад та зробити еволюційний крок назустріч викликам інформаційної доби: «Чи можна традиційну «ідею університету» (висунуту німецькими ідеалістами початку ХІХ сторіччя і далі розвинену кардиналом Ньюменом, Ортегою-і-Гасетом, Карлом Ясперсом і Юргеном Габермасом) переформулювати в такий спосіб, щоб університет не виродився в «інститут-оболонку» в наш час?» [64, с. 28]. Наведена теза М. Квієка резонує із підходом П. Друкера, який стверджує, що будь-яка організація, незалежно

від її цілей, повинна вміти позбавлятися від вчорашніх задач та скеровувати вивільнену енергію та ресурси на нові, більш продуктивні задачі: якщо організація збирається максимально використовувати свої можливості, вона повинна відмовлятися від непродуктивних та позбавлятися від застарілих напрямків діяльності [49, с. 169].

Відкритий університет є реальним уособленням того, що інформаційне суспільство є потужним чинником трансформацій у освітній галузі – як бачимо, у відповідь на виклики інформаційного суспільства фундаментально трансформуються засади таких потужних соціальних інституцій, якими є університети. Хотілося б нагадати, що базова дидактична модель із безпосередньою інтеракцією викладача та студентів проіснувала більше тисячі років, і саме інформаційне суспільство змусило здійснити фундаментальні зміни у ній.

Дійсно, на початку ХХІ ст.. змінився образ ідеалу освіти, трансформувались фундаментальні антропологічні практики та, взагалі, існують обґрунтовані підстави говорити про новий образ людини інформаційної доби – *homo informaticus*, *homo virtuslis* тощо. На тлі зазначених трансформацій не втрачає евристичності наступна теза: «Університет залишається університетом в тій мірі, в якій він розгортає своє життя навколо проблематики реальної людини, яка є носієм конкретних соціально, культурно, національно та етнічно обумовлених якостей» [134, с. 61-62].

Резонуючи із розвитком інформаційних технологій, університетами була усвідомлена потреба здійснити фундаментальні кроки по впровадженню інформаційних технологій, в результаті чого їм довелося здійснити складний вибір між інноваціями та традиціями: «Аби залишитись в авангарді цивілізаційного поступу, університетам треба визнати існуючі виклики та позбутись, у необхідному обсязі, зачарованості академічними традиціями (за аналогією із гайдегерівською «зачарованістю технікою»)» [124, с. 217].

Перш ніж перейти до аналізу особливостей саме Британського Відкритого Університету, слід розкрити особливості існуючої моделі відкритого університету. Британська інституція хоча і є хронологічно першою, отже, революційною, проте, є лише одним із представників зазначеного освітнього феномену інформаційної доби. До того ж, термінологічна неупорядкованість цього дискурсу потребує методологічного зауваження, що поняття «відкритий університет» є синонімічним до інших існуючих визначень: «Термін «віртуальний кампус», зазвичай, означає інституцію, що пропонує послуги електронного навчання через мережу Інтернет. Проте, ситуація зараз далека від одностайного використання саме цього терміну. Дехто надає перевагу іншим термінам, як, наприклад «віртуальний університет», «цифровий університет», «цифровий кампус», або (зазвичай в Італії) «телематичний університет». Навіть більше, для деяких науковців слово «кампус» відсилає тільки до сфери вищої освіти, в той час як інші не бачать причин, які б заважали розширити його використання на сферу початкової та середньої школи, на весь приватний освітній сектор» [172, с. 22].

Отже, звернення до дослідження аксіологічних засад діяльності відкритого університету у Сполученому Королівстві при підготовці вчителів є підставою у більшості випадків апелювати до широкого спектру синонімічних понять (дистанційна освіта, e-learning, відкрита освіта тощо) не порушуючи межі проблемного поля нашого дослідження. Ми орієнтуємось, з огляду із визначенням семантичного навантаження поняття «відкритий університет», на висновки британського дослідника А.Тейта, автора роботи «Для чого потрібні відкриті університети?», який використовує термін «відкритий університет» для позначення інноваційних інституцій, що надають вищу освіту з використанням дистанційного навчання, які використовують відстань радикальним чином для підвищення своєї відкритості [216, с. 85].

Як вже зазначалося, Британський Відкритий Університет був заснований наприкінці 60-х років минулого століття. Зрозуміло, що в той час мова не йшла про розвинені мережеві технології надання освітніх послуг, однак ідея отримання освіти без фізичного переміщення в університет вже набула своєї концептуальної форми. І, як не дивно, зазначені трансформації хронологічно співпали із поширенням ідей постіндустріального (пізніше, інформаційного суспільства). Виникнення цього типу інституцій, на нашу думку, є логічним, адже система вищої освіти перестала бути адекватною тим сучасним викликам, що висувало їй суспільство нового, інформаційного ґатунку. Разом із цим, найбільш розвинені країни світу, у їхніх рядах і Об'єднане Королівство, ще наприкінці ХХ століття поставили собі за мету обґрунтування цілісної, практичної державної в галузі розбудови політики основними її ціннісними орієнтирами є:

- підвищення національної конкурентоспроможності за рахунок розвитку високотехнологічних секторів економіки та людського потенціалу, насамперед у високоінтелектуальних сферах праці;
- підвищення якості життя громадян за рахунок економічного зростання, надання легкого й загального доступу до інформації, знань, освіти, послуг закладів охорони здоров'я та адміністративних послуг органів державної влади і місцевого самоврядування, а також за рахунок значного розширення можливостей працевлаштування громадян, підвищення соціального захисту вразливих верств населення завдяки широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій;
- сприяння становленню відкритого демократичного суспільства, яке гарантуватиме дотримання конституційних прав громадян щодо участі у суспільному житті, прийнятті відповідних рішень органами державної влади та органами місцевого самоврядування [55, с. 6].

Саме друга половина ХХ ст. ініціювала широку дискусію у академічних колах щодо майбутнього університетів як соціальних

інституцій, яка продовжується й досі. Щодо можливостей формулювання нового образу університету в межах цієї дискусії Б. Ріддінгз влучно зазначав наступне: «Більшість проектів Університету ХХІ ст. значним чином нагадують університетські проекти ХІХ ст. Необхідність перерихування Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фіхте та Канта обумовлена тим, що велика кількість сучасних «рецептів» виводу Університету із кризи, по суті, являють собою не більше, аніж переказ ідей Гумбольдта або Ньюмена, а їхня ілюзорна актуальність – лише результат незнання цих основоположних текстів з історії інституту» [117, с. 103].

Потреба ж у оновленні підходів щодо шляхів модернізації освіти в контексті вимог інформаційної доби була метафорично визначена П. Друкером наступним чином: «Сучасна система освіти використовує завелику кількість викладачів. Ми повинні зробити так, щоб їх стало якомога менше. Зараз освіта знаходиться на рівні сільського господарства 1750 року, коли двадцять селян забезпечували продуктами одного місцевого мешканця. Ми повинні підвищити ефективність праці вчителя, багатократно посилити його вплив та значно збільшити продуктивність» [49, с. 284]. На нашу думку, саме цим шляхом пішли «піонери» відкритої освіти, в результаті чого виник такий освітній феномен, як відкритий університет.

На нашу думку, варто приділити увагу оглядовому дослідженню процесів еволюції дистанційної освіти від тих часів до сучасності, аби глибше проникнути у сутність досліджуваного у підрозділі освітнього феномену, а також його аксіологічних вимірів. Якісну репрезентацію підходів щодо періодизації етапів розвитку відкритих (дистанційних, віртуальних тощо) технологій в освіті знаходимо у роботі К.Аокі «Покоління дистанційної освіти: технології, педагогіки та організації» [159].

Згаданий дослідник пише, що згідно однієї з найбільш популярних систем періодизації розвитку відкритих технологій в освіті, вона має три покоління є своєму розвитку, зокрема:

- перше покоління, яке відноситься до періоду використання студентами письмових завдань, друкованих робіт та поштових послуг для їхньої доставки (освіта, що заснована на друкованій кореспонденції);
- друге покоління розвитку характеризується активним використанням радіо- та теле-носіїв, проте, на додаток до друкованих матеріалів, що відсилає нас до «індустріальної моделі» дистанційного навчання із її високим рівнем розподілу праці та потенціалом навчати тисячі студентів одночасно (більшість відкритих університетів у світі, включно із Британським Відкритим Університетом, Корейським Національним Відкритим Університетом, Відкритим Університетом Японії тощо почали з цього покоління навчальних технологій);
- третє покоління розвитку відкритої освіти, коли активно використовуються інформаційно-комп'ютерні технології, завдяки яким забезпечується активна взаємодія на додаток до самих навчальних матеріалів [159, с. 1184].

Зазначений автор наголошує на можливості альтернативно розглядати еволюцію становлення ідеї відкритої освіти за п'ятиступеневою моделлю розвитку:

- перший період – навчальна модель із надсиланням кореспонденції;
- другий період – модель із використанням мультимедійних систем, заснованих на друкованих матеріалах, аудіо та відео-технологіях;
- третій період – модель теленавчання, заснована на використанні телекомунікаційних технологій для забезпечення можливості синхронної комунікації;
- четвертий період – так звана «гнучка модель навчання» та обмін матеріалами через мережу Інтернет;



- п'ятий період – так звана «розумна гнучка модель навчання», що заснована на використанні інтерактивної природи мережі Інтернет [159, с. 1185].

Зрозуміло, що у сучасному дискурсі існують різні підходи до розуміння відкритих університетів та феномену дистанційної освіти (відкритої освіти, електронної освіти, Інтернет-освіти тощо), яка є основою їхньої діяльності.

У філософсько-освітньому дискурсі є дослідники, що як позитивно сприймають перспективу поширення ідей відкритої освіти, так і ті, що є послідовними критиками нової традиції, що ставить під загрозу значення попереднього досвіду: «Можливо, ми усі поділені на два ворожих табори по відношенню до Інтернету. Один табір вважає Інтернет носієм потужного потенціалу для людського прогресу, що змінить наші засади мислення, в той час, як інший табір вважає його зворотнім боком прогресу – хитрою (проте потужною) іграшкою або засобом для контролю над людьми, суто комерційним методом тощо. Для термінологічного позначення, перший табір називають «технофілами», а інших «луддитами» [227, с. 61].

Дійсно, з одного боку, критика може бути ініційована представниками традиціоналістського табору дослідників, які вбачають загрози в оновленні ідеї університету та на «генетичному» рівні не є відкритими до пошуку продуктивних моделей поєднання традиції та інновацій у вищій освіті. З іншого боку, впровадження інформаційних технологій навчання актуалізує широкий спектр проблем, оцінка яких має відбуватись з використанням філософської методології.

Разом із тим, неозброєним оком можемо побачити, що відкритий університет може відповісти на вимоги сучасних студентів до вищої освіти, сформульовані у протилежність традиційним університетам:

- доступний – студенти бажають отримувати знання в режимі онлайн;
- гнучкий – більшість студентів бажає, щоб навчальні курси були доступними будь-коли, без фіксованого розкладу, що враховувало б

вимоги студентів, що працюють, або просто надаючи можливість вчитись у зручний час;

- інноваційний – близько половини студентів хотіли б отримувати персоналізовані інструкції або тьюторінг в режимі онлайн, вважаючи досвід навчання у традиційних аудиторіях менш важливим;
- сприяв майбутньому працевлаштуванню – студентам потрібні університети, що безпосередньо фокусуються на навчанні студентів, підготовлених до успішної роботи, потрібної виробництву або суспільству [205].

Дистанційна освіта, як зазначає С. Курбатов, «з одного боку, забезпечує доступ до навчання груп, які обмежені у використанні традиційних освітніх форм, а з іншого – надає безпосередній контакт з сучасними інформаційними технологіями, трансформує процес комунікації з викладачем та колегами, формує творче відношення до моделювання віртуальної реальності. Тобто, постає магічним квитком в інформаційно-комунікаційний світ сьогодення» [82, с. 309]. Д. Облінгер ідентифікує наступні сім груп (видів) споживачів освітніх послуг, які надаються завдяки дистанційній освіті:

- «Ті, хто любить навчатися» – це люди, яким, незалежно від віку, подобається сам процес навчання. Для них навчання стає різновидом хобі, необхідною складовою повсякденного життя.
- Корпоративні клієнти – співробітники підприємств, які проходять необхідні, з точки зору адміністрації, дистанційні курси з метою підвищення кваліфікації.
- Індивідуальні клієнти, які купують ті курси, які вважають корисними для подальшої кар'єри.
- Дорослі «пошукувачі дипломів» – люди, які внаслідок різноманітних обставин не отримали диплома в молоді роки, і тому суміщають цей процес з роботою та сімейним життям.

- «Традиційні студенти» – молоді люди в віці 18–24 років, які бажають бути «як всі», але з певних причин не можуть бути залученими до традиційних форм навчання.
- Студенти шкільного віку, які заздалегідь купують бакалаврські програми задля того, щоб у подальшому навчанні показати себе більш здібними студентами.
- Особи, які купують дистанційні курси задля самостійної підготовки до проходження професійних іспитів та тестів [82, с. 308-309].

Говорячи про підготовку вчителів засобами дистанційної освіти, нам здається складним завдання спробувати однозначно ідентифікувати вчителів із конкретно із якоюсь із зазначених груп, адже академічна траєкторія підготовки вчителя є індивідуально мотивованою та, з огляду на пропонування вище перелік, важко однозначно визначити, яка група є домінуючою для цієї соціальної групи.

Дистанційна (відкрита) освіта актуалізує проблему виникнення нової ідентичності учасників освітнього процесу (віртуальна особистість); проблему відмови від соціальних навичок, які утверджувались у процесах становлення особистості під час навчання; відсутність безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента із студентами, студента із викладачем; когнітивні проблеми освіти (трансформація механізмів «довгої» та «короткої» пам'яті тощо). Даний перелік може бути продовжений, проте ми ставимо за мету показати потребу у глибшому вивченні складних, в тому числі аксіологічних, проблем освітньої теорії і практики, які мають бути дослідженими та покладеними в основу поширення ідеології відкритих університетів.

Складний характер зазначених проблем та портебу у їхньому дослідженні саме у контексті методологічних інструментів філософії освіти підтверджує теза щодо перспектив утвердження нового соціального устрою та, відповідно, складними антропологічними трансформаціями, пов'язаними із прогресом інформаційних технологій: «Будь-який соціум, кардинально

відмінний від його історичних попередників, передусім характеризується новою якістю людського життя, що породжує «нову людину» та якісно нову соціальну структуру» [55, с. 4].

Багато в чому ідеологія відкритих університетів критикується через заміщення класичних аксіологічних засад університету неоліберальними цінностями, а сам відкритий університет інтерпретується у термінах підприємництва. Наприклад, Б. Кларк активно використовує поняття «підприємницький університет» для означення сучасних університетів, які активно використовують інформаційні технології для організації навчального процесу та наводить для розуміння його природи наступні ознаки:

- посилення управлінського начала (вижити та здійснити прорив університети зможуть тільки через посилення ефективності, гнучкості та динамічності управляючих структур);
- розширення периферії (організаційний захід, спрямований на зростання структурних одиниць, які ефективніше, ніж академічні структури, встановлювати контакти із сторонніми організаціями, промисловістю, фінансовою сферою тощо);
- диверсифікація фінансування (збільшення частки коштів, що надходять від грантів, місцевих органів самоврядування, благодійних організацій, фондів різного спрямування тощо);
- стимулювання академічного співтовариства (паралельно із організаційними реформами, стимулювати прогрес та інновації безпосередньо у академічному середовищі, долучати його до вирішення безпосередніх організаційних та фінансових задач тощо);
- інтегрована культура підприємництва (поширення підприємницької ідеї в колективі, демонстрація практичних досягнень, поширення організаційних цінностей для надання підприємницькій моделі статусу реально діючого механізму тощо) [104, с. 40-41].

Підприємницький університет є яскравим проявом впровадження ринкових механізмів у систему підготовки британських вчителів, про яке

йшла мова у першому розділі нашого дисертаційного дослідження. Британський критик інформаційних технологій в освіті Н. Керолл у своїй роботі «Електронне навчання – макдональдизація освіти» зазначає, що для оцінки доцільності впровадження інформаційних засобів навчання має бути критично осмислена низка проблемних питань аксіологічної спрямованості, зокрема, наступні:

- У чому полягає проблема, до якої ця технологія є рішенням?
  - Чи є електронні навчальні засоби і технології освіти проблемою, або вони є засобом, за допомогою якого можна домогтися рішення? В чому ж тоді полягає сама проблема?
- Чия це проблема?
  - Інтереси кого або чого зазнають впливу за рахунок впровадження електронного навчання в сфері освіти?
- Які нові проблеми можуть бути створені шляхом вирішення вихідної задачі?
  - Якими можуть бути непередбачені наслідки впровадження електронного навчання, наскільки вони неминучі? Якщо так, то якою ціною для учня, самої освіти і навчального закладу?
- Хто може найбільш серйозно постраждати від цієї нової технології?
  - Як електронне навчання впливає на студента, викладач, і / або освітню установу в цілому? Хто виграє від вибухового зростання платформ електронного навчання? Чи будуть розробники електронних засобів знижувати освітні стандарти?
- Які зміни в мові будуть ініційовані цими новими технологіями?
  - Як введення в новій політиці, технології, зміна ролей і очікування технології впливатимуть на стратегічний напрямок освіти через «зміни» у мові?
- Які категорії людей та інститутів отримають особливу економічну і політичну владу від цієї нової технології?

- Неминуче, електронне навчання принесе перерозподіл впливів (економічних і політичних) в рамках освітньої інституції, наприклад, шляхом залучення більшої кількості студентів. З освітньої точки зору, який це матиме вплив? [169, с. 344-345].

Ми погоджуємось, що зазначені питання мають бути дослідженими, аби дозволити здійснити якісний аналіз недоліків та переваг пропонованих інновацій. Ще один дослідник інформаційних освітніх технологій Д. Зілберманн-Келлер пише в цьому плані: «Сучасні технології (та інструменти для участі сучасній культурі) імпліцитно пропонують критику традиційним формам навчання. Будь-який студент із мобільним телефоном за 100 доларів має не тільки доступ до таких знанневих сервісів, як Wikipedia, але й розвивати їх. У той час, як навчальні заклади традиційно дотримуються такої моделі, коли знання транслюються через вторинні тексти та викладача, такі технології як Google Earth, електронний друк та відео роблять тексти та співтовариства завжди доступними» [198, с. 112-113].

Отже, надмірна зручність та доступність інформаційних технологій в освіті призводить до надмірно прощеного розуміння (вульгаризації) освітнього процесу, а важливі педагогічні принципи не завжди можуть бути у повній мірі бути реалізованими у освітньому середовищі. На думку низки дослідників, дійсно, ефективна освіта не може бути реалізованою поза безпосередньої інтеракції із викладачем: «Неможливо виховати людину, а в більш широкому плані – неможливо створити умови для самотворення особистості, залишаючись в межах інформаційного підходу, який зараз є панівним. Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю» [33, с. 304]. На потребі враховувати проблему того, що інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість цього процесу сприяють розвитку «технократичного» формального мислення, умінь роботи з абстрактною і символічною інформацією, коли на узбіччі залишається емоційна складова навчання, зазначають В. Андрущенко та М. Михальченко [99, с. 183-184].

Засновник Британського Відкритого Університету зазначав, що аксіологічним пріоритетом цієї інституції є розширення можливостей для вищої освіти, коли надається «другий шанс» тим, хто може отримати вигоду від освіти, проте, по тій або іншій причині, не в змозі був піти в університет або коледж для отримання диплому [216, с. 91]. Отже, цінності розбудови суспільства на засадах рівності можливостей доступу до освіти (в точу числі, цінності інклюзивної освіти) визначають горизонт трансформації вищої освіти в контексті впровадження ідей інформаційного суспільства.

Говорячи про місію Британського Відкритого Університету, його співробітник та дослідник проблем відкритої освіти А.Тейт наводить чотири ключових складових цієї місії:

- сприяти національному (в першу чергу, економічному) розвитку;
- відповідати на соціальні запити щодо освіти;
- розширяти доступ для нових груп студентів;
- прагнути змін у системі вищої освіти у термінах якості та інновацій [216, с.92].

Дослідник продовжує аналіз цінностей, що визначають аксіологічні пріоритети утвердження ідеї відкритого університету, зазначаючи наступне: «Я вважаю, що необхідною умовою подальшого існування відкритих університетів є подолання ризиків, які вбив носять цінності. Ці цінності, на мою точку зору, концентровані, на мою особисту точку зору, довкола ідеї соціальної справедливості» [216, с. 93].

Халтунен Н. щодо аксіологічних пріоритетів відкритих університетів зазначає наступне: «Нова ідеологія освітньої рівності ставить акцент на індивідуальність. Протягом усієї історії відкритого університету досі, поняття рівності підкреслювало значення ліберальної ідеї, яка робить наголос на рівності можливостей і де також будуть визнані різноманітні мотиви вивчення. Ідеологія також підкреслювала відповідальність студента, який має бути здатним оцінити свої можливості у даній системі навчання» [186, с. 510].

Виходячи із потреби у нашому дослідженні розглянути в динаміці трансформацій британської вищої освіти особливостей саме педагогічної освіти, звернемося до того, які особливості у Британському Відкритому Університеті існують саме при підготовці майбутніх вчителів. Аналіз офіційної сторінки університету продемонстрував, що станом на 2016 р. зазначена інституція готує магістрів із виховання дітей та підлітків, викладачів шкіл, а також фахівців із онлайн-освіти та дистанційної освіти (MA in Childhood and Youth, Masters degree in Education, MA in Online and Distance Education) [221]. На офіційній сторінці зазначається, що кожен із цих трьох напрямів підготовки використовує індивідуальний потенціал студентів який може бути спрямований на більш конкретні спеціалізації (наприклад, для викладачів шкіл пропонуються спеціалізації «прикладна лінгвістика», «інклюзивна практика», «лідерство та менеджмент») [221].

Як бачимо, з одного боку, Відкритий Університет пропонує максимізувати свою здатність реалізувати індивідуальні потреби кожного студента, з іншого боку – раціонально оцінює, в яких сферах реалізація потенціалу онлайн-освіти є евристичною. Дійсно, не кожна спеціальність може бути запропонована за допомогою сучасних інформаційних технологій, а самі відкриті університети усвідомлюють свої можливості та раціонально обґрунтовують напрями підготовки. Для обґрунтування конкретних можливостей систем відкритої освіти, на думку дослідників процесів підготовки британських вчителів інструментами відкритої освіти, треба шукати авторські відповіді на низку питань, перелік яких не є вичерпаним: «Чому відкрита освіта використовується в системі підготовки вчителів? Чи слугує використання відкритої освіти тим самим цілям в країнах, що розвиваються та у розвинених країнах? Який вплив інформаційних і комунікаційних технологій на відкриту освіту? Які основні проблеми якості освіти підіймає відкрита система підготовки вчителів?» [217].

Отже, віртуальний університет поки не може забезпечити підготовку фахівців специфічних спеціальностей, де існує потреба у активному



безпосередньому спілкуванні із викладачем чи роботі із специфічною технічною базою: «Університети все більше починають орієнтуватись на досвідчених, дорослих (працюючих) студентів, що мають досвід та безпосередню «виробничу» мотивацію до навчання, яким ближчі неklasичні форми викладання – тьюторство, відео-посібники, відеоконференції, а не аудиторні заняття» [124, с. 230].

Також у сучасній освіті набув популярності концепт змішаної освіти (blended education), який обґрунтовано реалізує можливості відкритої освіти, доповнені безпосередніми заняттями із викладачем. На думку низки фахівців, зазначена технологія навчання являє собою результатом діалектичного розв'язання напруженості, які кілька десятиліть існували між традиційною моделлю навчання та онлайн-навчанням: для прихильників змішаного навчання, переваги та потенційні можливості традиційного навчання не зменшуються або не замінюються засобами онлайн-освіти, вони взаємно посилюються.

Разом із тим, зазначимо, що дослідження філософських, зокрема, аксіологічних аспектів змішаної освіти виходить за межі нашого дисертаційного дослідження. Дослідження аксіологічних вимірів змішаної освіти, на нашу думку, є окремим складним філософським завданням, для успішного розв'язання якого необхідно ідентифікувати аксіологічні особливості комунікації людини з комп'ютером, виявити ефективні інструменти забезпечення інтерактивності та адекватного зворотнього зв'язку; розв'язувати філософські питання аксіології та онтології системи «людина-машина», «людина-машина-людина»; розкривати аксіологічні аспекти віртуальної реальності тощо. Відомий дослідник проблематики змішаного навчання у британському освітньому просторі Р. Доннелі зазначає на потребі дослідження освіти з методологічних позицій філософії конструктивізму, що потребуватиме, у нашому випадку, зміни теоретико-методологічних засад нашого дослідження та дистанціювання від аксіологічної орієнтованості. Даний автор стверджує наступне: змішане та

електронне навчання є педагогічні підходи, кожен з яких спирається на філософію конструктивістської теорії навчання, яка передбачає, що попереднє знання використовується в якості основи, на якій будуються нові знання, а якісне дослідження цих педагогічних технологій є можливим у контексті понять «дебати», «переговори», «соціальна взаємодія» тощо [176, с. 97].

На нашу думку, маємо підстави перейти до формулювання проміжних висновків. При цьому, хотілося би зазначити, що у своєму дослідженні ми намагались дещо дистанціюватись від спроб оцінити ефективність утвердження моделі відкритого університету у британській педагогічній освіті, намагаючись акцентувати увагу на аксіологічних вимірах зазначених трансформацій, ініційованих розвитком інформаційних технологій. В якості методологічного орієнтиру, що допоміг усвідомити нам масштабність та, будемо об'єктивними, утопічність спроби оцінити ефективність цієї моделі університету, є наступна теза П. Друкера: «Як визначити ефективність роботи університету? По займаним посадам та зарплаті студентів через двадцять років після випуску? По ілюзорній «репутації» тих чи інших факультетів, яка, здебільшого, стає не більш ніж самовихвалянням та саморекламою університетів? По кількості вчених ступенів або наукових премій випускників? Або по розмірам грошових пожертвувань на розвиток альма-матер? Всі ці критерії відбивають суб'єктивну оцінку – причому дуже обмежену – призначення університету» [49, с. 171].

Ми також у своєму дослідженні не ставили за мету популяризувати концепцію «відкритий університет» в якості найбільш перспективної моделі розвитку освіти для інформаційного суспільства. В цьому плані продуктивним виглядає погляд П. Фрейре, у якому автор закликає уникати абсолютних оцінок на користь багатоаспектності та гнучкості: «Обожнення чи демонізація технології чи природничих наук – вкрай негативний шлях до неправильного мислення... Правильне мислення вимагає глибини, а не поверхневості в осягненні й інтерпретації фактів. Воно передбачає

відкритість, що дає змогу переглянути висновок. Воно визнає не лише можливість нового вибору чи нової оцінки, а й право на це» [139, с. 52].

Розвиток інформаційних технологій, який відбувається в контексті утвердження інформаційного суспільства, обумовив оновлення британськими закладами підготовки вчителів відповідних концептуальних засад. Велика Британія є флагманом у пошуку дієвих організаційних моделей для навчальних закладів нового покоління – відкритих університетів (open universities). Британський Відкритий Університет набув якостей моделі, що відповідає розумінню ефективної освіти для сучасної людини інформаційної доби, у відповідності із аксіологічними пріоритетами суспільства, що глобалізується.

Аксіологічним пріоритетом відкритої освіти при підготовці вчителів є ідея освітньої рівності, що передбачає надання різним групам людей із широким спектром потреб дієвих можливостей для навчання у вищих навчальних закладах. Ідея освітньої рівності та відкритості невід’ємна від врахуванні наявності різних вимог з боку потенційних споживачів освітніх послуг. Інституції, що реалізують ідею відкритої освіти при підготовці вчителів, орієнтовані виключно на потреби тих, хто навчається. Студент є незалежним агентом, що робить особистий вибір, навчаючись у зручному, для нього індивідуально визначеному режимі.

Зазначений вище підхід резонує із підвищенням соціального статусу британського вчителя, про що йшлося у попередніх підрозділах, відповідно, створення сприятливих можливостей для опанування престижною професією вчителя особам, що були позбавлені можливості отримати її за традиційною освітньою моделлю. Включення осіб із особливими потребами у соціальну динаміку на засадах рівності є імперативом інформаційного суспільства.

Поряд із забезпеченням можливостей для індивідуалізації, що гармонізується із аксіологічними пріоритетами інформаційного суспільства, ідея освітньої рівності забезпечує демократичний зміст освіти, орієнтує на подолання дискримінаційних проявів (за кольором шкіри, віком, гендерними

та іншими ознаками). Отже, цінності освітньої рівності, з одного боку, розширюють «вікно можливостей», забезпечуючи набуття вищої освіти новими категоріями студентів, а з іншого, – орієнтують на подолання притаманної сучасному суспільству інформаційної нерівності, забезпечуючи можливість здобувати освіту з меншими витратами та у зручний час.

Обґрунтовано, що Британський Відкритий Університет є специфічним освітнім феноменом, який, будучи історично першим такого класу навчальним закладом, готує педагогів на сучасних принципах відкритої освіти та відповідних аксіологічних пріоритетах. Відповідно, досвід Британського Відкритого Університету є корисним для сучасних вищих навчальних закладів у реалізації ідеї соціальної справедливості в суперечливому та динамічному інформаційному світі. Місія сучасного університету – це забезпечення соціальної рівності за рахунок наявних можливостей та засобів (не обов'язково за рахунок розвинених інформаційних технологій).

### **3.2 Потенціал британського досвіду у розв'язанні аксіологічних суперечностей вітчизняної педагогічної освіти**

У дисертаційному дослідженні запропонована авторська концепція, що репрезентує системні аксіологічні трансформації у педагогічній освіті Великої Британії в умовах розбудови інформаційного суспільства. Аби надати дослідженню відповідного праксеологічного значення, в даному підрозділі пропонується проаналізувати можливі шляхи застосування модернізаційного досвіду в галузі британської педагогічної освіти з метою подолання протиріч, що стримують розвиток української педагогічної освіти.

Отже, у заключному підрозділі ми спробуємо діагностувати проблеми, пов'язані із утвердженням інформаційного суспільства на теренах України, виявити пов'язані із цим суперечності у аксіологічному вимірі сучасної

вищої освіти, а також обґрунтувати можливість використання прогресивного модернізаційного досвіду Великої Британії у подоланні суперечностей зазначеного характеру. Нагадаємо, що трансформація педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства співпала із періодом, який М. Хелстед діагностував наступними ключовими ознаками в аксіологічному плані:

- зростаюча культурна багатоманітність, яку, логічно, супроводжує велика різноманітність цінностей;
- поглиблення «прірви» між цінностями уряду та цінностями вчителів;
- відчутний моральний нігілізм не тільки серед молоді, але й взагалі, в усіх сферах публічного життя;
- визначення уряду в якості контролера поширення в школах цінностей, спрямованих на духовне та моральне зростання учнів [184, с.4].

На нашу думку, потребує додаткового обґрунтування теза щодо можливості плідного використання досягнень британської педагогічної освіти для українського контексту. Насамперед хочеться зауважити плідну співпрацю цих незалежних країн: у 1993 році у Лондоні був підписаний Договір про співробітництво України та Сполученим Королівством Великобританії та Північної Ірландії, в якому йдеться про те, що: «сторони сповнені рішучості розвивати їх співробітництво в політичній, економічній, науково-технічній, культурній, екологічній і гуманітарній сферах на засадах рівності та взаємної вигоди в дусі нового партнерства і співробітництва, а самі сторони сприятимуть розбудові культурних і освітніх контактів, співробітництва і обмінів між організаціями та окремими особами обох країн [46, с. 72-74].

Головним представником Великобританії за кордоном, в тому числі в Україні, є Британська Рада (British Council), яка була заснована в 1934 році. Це міжнародна організація Сполученого Королівства із культурних відносин

та освіти, що має 190 представництв у 110 країнах та регіонах. Британська Рада має на меті зміцнювати зв'язки між Україною та Сполученим Королівством у сферах мистецтва, вивчення англійської мови, вищої освіти та розбудови суспільства. Вона надає можливості українцям здобути освіту англійською мовою задля професійного і особистого розвитку, а також проводить іспити та тести для здобуття британських дипломів. Представництво Британської Ради в Україні працює понад 20 років (з 1992 р.) та має на меті робити свій внесок у розвиток відкритого суспільства та ринкової економіки в Україні [122].

Британська Рада, у співдружності з Міністерством освіти та науки України, наполегливо працюють у сфері підвищення рівня викладання англійської мови в українських школах, ліцеях, коледжах, інститутах, університетах, спрямовуючи свою діяльність на три проекти: програма торгово-промислового стажування ІСАР, програма регіональних академічних партнерських зв'язків REAP і програма прогнозування розвитку технологій [122]. Сьогодні дана організація тісно співпрацює із зазначеним міністерством та постійно проводить внутрішнє навчання для викладачів освітніх закладів, допомагає розвинути структуру, зміст і методологію курсу, щоб підготувати їх відповідно до сучасних вимог, які швидко змінюються.

Стосовно співпраці у галузі вищої освіти, рельєфним є приклад імплементації з 2016 р. в Україні за ініціативи Британської Ради трирічної програми-тренінгу розвитку лідерства у вищій освіті (Ukraine Higher Education Leadership Development Programme), згідно якої заплановано до кінця 2018 р. отримати наступні результати:

- в українських університетах з'явиться національна когорта «агентів змін» – висококваліфікованих фахівців, готових реалізувати інноваційні зміни у своїх вищих навчальних закладів;
- буде здійснено не менше 40 українських візитів академічного партнерства до вищих навчальних закладів Об'єднаного Королівства;

- буде створено дієву систему для поширення інформації, створення мереж для поширення ефективних лідерських практик з метою розвитку лідерства у системі вищої освіти;
- системою розвитку лідерства буде досягнуто ефективного рівня завдяки діяльності агентів змін в системі вищої освіти в цілому, або ж у окремих університетах шляхом визнання їх статусу та покращення показників досягнень університету;
- зазнають змін університетські стратегії через чітке усвідомлення ними власної ролі та відповідальності, спираючись на принципи розширеної автономії [122].

Наочною виглядає теза, що як українською, так і британською освітянською спільнотою усвідомленою є можливість та потреба плідного застосування модернізаційного британського досвіду для розвитку вітчизняної освітньої системи. Сучасний глобальний освітній простір передбачає інтенсифікацію комунікативних вимірів, що актуалізує проблему здійснення «мовного прориву» у вітчизняній освіті. Україна, як незалежна європейська держава, позитивно сприймає досвід британської педагогічної освіти. Україна та Велика Британія ставлять перед собою наступні завдання: продуктивно використовувати напрацювання передових країн Європи задля підвищення рівня якості системи педагогічної освіти; готувати висококваліфіковані кадри та підвищувати їх кваліфікацію; намагатись досягнути світового рівня розвитку наукових досліджень, привести до дії реалізацію наукових ідей та відкриттів; розвивати зовнішньоекономічну діяльність навчально-виховних закладів у інтересах зміцнення їх матеріальної бази, модернізації навчального процесу, наукового устаткування і обладнання.

Враховуючи потенціал співпраці між двома країнами, британський уряд надає стипендії та гранти на стажування до Великої Британії, функціонують низка програм стажування працівників освіти, фінансової та правової сфери для сприяння розвитку освітніх послуг в перспективі

підвищення економічного рівня України, гармонізації процесів розбудови інформаційного суспільства у соціокультурному просторі нашої держави. Все це дійсно має сприяти розв'язанню наступної проблеми, діагностовано у контексті аналізу стану розбудови інформаційного суспільства в Україні: для країн, подібних до нинішньої України, яка все ще перебуває у стані цивілізаційної невизначеності, інформаційне суспільство, на жаль, багато в чому залишається радше популярним гаслом із лексики європейських декларацій, ніж реальною практикою [55, с. 5].

Далі, хотілося би перейти до стислого огляду стану розвитку інформаційного суспільства в нашій державі, адже, не здійснивши зазначеного кроку, складно говорити про кореляцію трансформаційних процесів у соціокультурному просторі нашої держави із їх аналогами на території Об'єднаного Королівства. До того ж, без цього ми не зможемо коректно апелювати до факту спорідненого характеру трансформаційних процесів в системах підготовки вчителів в Україні та згаданій нами державі.

У фундаментальній доповіді щодо стану розвитку інформаційного суспільства в Україні робиться важливе зауваження методологічного характеру: специфічною (і вельми суттєвою для аналізу) рисою інформаційної сфери сучасного суспільства є її принципово недискретний і при цьому – багатовимірний характер: за низкою фундаментальних ознак вона є цілісним феноменом, але на рівні соціальної практики інформаційна складова присутня в усіх основних галузях суспільного життя, причому її прояви є надзвичайно різноманітними [55., с. 5]. Отже, складні багатовимірні процеси трансформацій у освітній галузі на якісному рівні, на нашу думку, можуть бути досліджені із інтенсивним залученням методологічного потенціалу філософії освіти та соціальної філософії.

При цьому, підкреслюється, що раціональна ревізія, а не пересадження динаміка розвитку інформаційного суспільства в Україні протягом останніх років є стабільно позитивною, і це можна вважати сталою тенденцією, проте у міжнародних рейтингах за основними показниками індексів розвитку



інформаційного суспільства Україна утримує позиції середні/нижче середніх, і, до того ж, відстає від середньосвітового рівня за темпами його розвитку [55, с. 26]. Дослідники наголошують, що вітчизняна практика розбудови інформаційного суспільства залишається здебільшого фрагментарною, ситуативною і поки що значно більше залежить від ринкової кон'юнктури й суспільних ініціатив, аніж від рішень і діяльності органів державної влади, а значна кількість рішень із цих питань має декларативний характер, механічно «пересаджена» із законодавства та/чи досвіду інших країн без урахування національних особливостей: однією з головних причин такої ситуації є фактична відсутність системної, багаторівневої, нормативно підкріпленої, базованої на певній ідеології та стратегії галузевої державної політики [55, с. 26].

Даний факт слугує для нас зайвим приводом наголосити, що досвід трансформації педагогічної освіти Великої Британії у контексті інформаційного суспільства не має постати черговим «механічно пересадженим» феноменом. Ми відстоюємо точку зору, що саме низка теоретичних досліджень мають передувати безпосереднім процесам імплементації зазначеного модернізаційного досвіду, а сам контекст реформ має врахувати багату національну спадщину української педагогічної традиції: «Саме людина буде головним імперативом інформаційного суспільства, так як його ціннісні орієнтири, освіченість, культура і етичні принципи визначатимуть не лише весь вигляд цього суспільства, але також і саму можливість подальшого існування цивілізації. Це принципове положення і має бути ключовим в процесі подальшого розвитку освіти, науки і культури в інформаційному суспільстві» [69, с.19].

Окресливши стан розвитку інформаційного суспільства в Україні, хотілося би нагадати про потребу урахування нових соціальних реалій системою підготовки вчителів та освітою в цілому. У відповідь на утвердження нового соціального порядку має відбутись ревізія аксіологічної парадигми підготовки вчителів: саме вчитель із новими аксіологічними

орієнтаціями здатен виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності [135, с. 25]. Аналізуючи потреби у оновленні засад підготовки українського вчителя, В. Покась зазначає наступне: «Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації» [113, с. 70].

Українська педагогічна освіта, як і уся освіта загалом, перебуває у процесі трансформації від традиційної до нової парадигми. Спробуємо окреслити в загальні риси цього переходу.

По-перше, привертає увагу посилення ролі освіти як джерела нових знань та технологій. Якщо в традиційній версії освіти її головним завданням була адаптація складного наукового знання до пізнавального рівня студента, спрощення і генералізація науки, то в новій парадигмі – сам студент спільно з викладачем як рівноправні партнери стають генераторами відкриттів, ноу-хау, загалом виробниками нового знання, суттєвою рисою якого є його практична спрямованість.

По-друге, говорячи про зміну освітньої парадигми, слід зауважити актуалізацію імперативу глобальної відповідальності кожного представника виду *homo sapiens* за свої дії, що впливають на всі планетарні процеси. Якщо в традиційній освітній парадигмі основний акцент полягав у підкоренні природи через пізнання її законів, то в новій пізнання законів природи потрібне для відкриття способів відновлення і збереження хисткого балансу у системі «людина-суспільство-природа».

По-третє, варто мати на увазі урізноманітнення способів життя людства, диверсифікацію соціальних укладів, що в свою чергу вимагає виховання гнучкості мислення, а також толерантності у сприйнятті інших культур та їх носіїв. Якщо в традиційній освіті основним питанням було формування власної культурної і соціальної ідентичності для захисту від

інших, то в нових умовах цього недостатньо – потрібно навчитися сприймати Іншого, зрозуміти його систему цінностей і, зберігаючи власну ідентичність, зуміти налагодити діалог.

Якщо ці принципи актуальні для будь-якого типу навчальних закладів, то тим паче вони актуальні для педагогічних закладів, адже вчитель-педагог є мультиплікатором цінностей і його вплив не варто недооцінювати. Специфіка майбутньої роботи студентів педагогічних закладів така, що вони ще будучи на студентській лаві, одночасно стають вчителями (через систему практик), а відтак, тиражують смисли, цінності та способи педагогічної дії, які застосовують до них їх університетські професори. Це метафорично можна порівняти із коронарним колом кровообігу, який забезпечує киснем роботу самого серця. Тому педагогічна освіта як ніяка інша потребує оновлення змісту і форм через інновації на принципах відкритої освіти.

Вкотре звертаючись до британського досвіду впровадження інновацій через відкриту освіту при підготовці вчителів для інформаційного суспільства, хотілося би наголосити, що Британський Відкритий Університет прагне створити можливості, які існуюча система вищої освіти не надає та навряд чи буде надавати; цей тип університету намагається забезпечити реалізацію індивідуальних потреб та соціальної справедливості, які не може забезпечити система вищої освіти завдяки власним інтересам або ж обмеженому погляду; університет прагне змінити усю систему вищої освіти, яка не здатна змінити себе у відповідь на вимоги часу; забезпечити процеси націєтворення, коли національний (державний) університет на противагу приватним, конфесійним та регіональним університетам реалізує урядову політику підтримки розвитку нації [216, с. 92].

При цьому, якщо для британської педагогічної освіти бінарна опозиція «традиції – інновації» у контексті модернізації педагогічної освіти інформаційної епохи розв'язувалась у контексті значної залежності від поточного політичного курсу у державі, то для України вона лежить у площині потреби здійснення раціональної ревізії надбань

потужної вітчизняної освітянської традиції та інноваційних викликів інформаційного суспільства.

Разом із тим, незважаючи на значну інерційність освіти за своєю онтологічною сутністю, а також на надмірну інертність саме української освіти, яка досі не спромоглася остаточно позбутись власної непродуктивної спадщини, вона має набувати все більш інноваційного характеру аби відповідати на попити інформаційної епохи. В зазначеному контексті В. Андрущенко зазначає наступне: «Інновація, що має виявитися в системі вищої освіти в контексті відповіді на вимоги розвитку сучасної науки, торкнеться організації і методів навчання та виховання майбутніх фахівців: зберігаючи й розвиваючи методологічні досягнення минулих років, вища освіта ХХІ століття буде мати інноваційний характер, здійснюватися, насамперед, через активне впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій» [135, с. 33]. У нашому ж конкретному випадку дослідження потенціалу британського досвіду модернізації системи підготовки вчителів у відповідь на виклики інформаційного суспільства, мова йде про впровадження підходів відкритої освіти для підготовки фахівця, співмірного із сучасним станом розвитку українського суспільства.

Як слушно вважає український філософ В. Кремень, «проблема інноваційної освіти в Україні має розв'язуватися в напрямі удосконалення її змісту відповідно до основних парадигм розвитку. Необхідним є також збереження вітчизняних освітніх традицій та опанування кращих досягнень світової науки» [77, с. 4]. У цьому контексті він висуває ідею виховання людини інноваційної, тобто такої яка має інноваційне мислення і культуру: «реалізація українською освітою завдань і проблем разом зі здійсненням інших важливих перетворень дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації до інноваційного рівня розвитку. Для підготовки людини до життя у сучасному

світі потрібна система освіти, що орієнтує на усвідомлення сутності змін, привнесених новим часом, на їх послідовне й динамічне сприйняття. Безумовно, інноваційна освіта має готувати людину до життя і діяльності в нових умовах. У цьому її сенс, покликання і відповідальність перед суспільством і людиною» [77, с. 8].

Попередній аналіз довів продуктивність ідеї відкритості та віртуальної освіти у модернізації в системі підготовки британських вчителів. Звичайно, українська ситуація має суттєві відмінності, які пояснюються специфікою освітнього простору України. Проте, у нас є підстави стверджувати, що імплементація принципів відкритої освіти в українських педагогічних закладах, так само як і в британських, дозволять інтенсифікувати оновлення педагогічного курикулуму, сприятимуть впровадженню світових стандартів педагогічної роботи, дозволять українській педагогічній освіті бути справді інноваційною і проривною. З цього приводу британський дослідник відкритої освіти як моделі підготовки вчителів А. Тейт пише: «В той час, як усі університети вбудовуються у їхні суспільства, відкриті університети все більше виокремлюються на ландшафті вищої освіти. Відкриті університети мають перебувати на межі: з одного боку, бути університетом – необхідна умова їхнього існування для студентів та співробітників у термінах визнання та фінансування, проте, з іншого боку, відчувати обмеження через свою невідповідність тим концептам університету, яким вони не відповідають через велику кількість причин – не відповідаючи сутності дефініції університету, що поширена у даний період у даному місці» [216, с. 92].

Українська педагогічна освіта отримала у спадок від радянської системи як позитивні, так і негативні риси. Серед позитивних рис найчастіше згадують – науковість, фундаментальність, системність і систематичність тощо. Але не бракує і негативного спадку – формалізм, бюрократизація, імітація, паперотворчість, ієрархічність тощо. У цих умовах педагогічні університети України мають трансформуватися, взявши і адаптувавши до українського освітнього ландшафту кращі зразки світової практики

підготовки учителів. У цьому контексті виявляється плідним підхід дослідника освітніх ландшафтів С. Терепищого, який слушно зазначає: «Запозичення досвіду іноземних систем освіти має здійснюватися з огляду на те, що освітній ландшафт з часом не зводиться до спільного знаменника, а навпаки, диференціюється. Крім того, будь-яка екстраполяція моделей навчального управління не повинна вступати в конфлікт із метою національної освіти та, насамперед, має здійснюватися з огляду на інтереси громадян» [130, с. 176].

Відтак, можна зробити проміжний висновок, що принцип відритої освіти, який впроваджується через віртуалізацію освітнього процесу, може виступити запорукою прогресу української педагогічної освіти тільки за умови збереження української національної педагогічної матриці, тобто тих цінностей, які наповнюють життя шкіл національним змістом. При цьому форми трансляції і мультиплікації цього змісту можуть бути найрізноманітнішими – віртуальними, мультимедійними, мережевими, хмарними тощо. Головним принципом має бути синхронне оновлення змісту та форм його подачі, без надмірного захоплення інноваціями заради самих інновацій, але й без сліпого поклоніння традиції.

Окрім того, важливим проміжним висновком є й те, що будь-які інновації мають адаптуватися до освітнього ландшафту країни, регіону, міста чи села. Одні й ті ж педагогічні технології по-різному працюватимуть на півдні чи півночі, заході чи сході України. Відтак розробники і провайдери новітніх технологій мають врахувати цей «локальний» чинник і закласти можливості для диференціації можливостей, які надає певна технологія, відповідно до потреб споживачів/клієнтів у різних навчальних закладах, різних класах тощо.

Водночас, варто пам'ятати і про небезпеки занадто високого рівня розповсюдження віртуальної освіти, оскільки це може призвести до гомогенізації освітнього простору і, відтак, призвести до надмірної стандартизації не лише форм, але й змісту навчання. Це загрожує втратою

конкурентоспроможності українських педагогічних навчальних закладів, які можуть втрати свого «локального» абітурієнта. Варто відзначити, що і європейські фахівці, особливо з неангломовних країн, занепокоєні занадто швидкою і масштабною стандартизацією освіти через віртуальні технології. Такої думки, наприклад, притримується голландський дослідник Д. Ван Дамм: «стандартизація навчання може мати негативні наслідки для вищої освіти. Адже зміст і цільові результати навчальних програм у вищих навчальних закладах є, і мають бути, тісно пов'язаними з науково-дослідними проектами, а отже вони мають перебувати в постійній динаміці змін та інновацій... Якість програм і викладацького складу визначається не лише чудовим викладанням та навчальними оцінками, а й інноваційністю та оригінальністю змісту і результатів освіти. І, певно, є багато різних аспектів, які роблять програми вищої освіти, їх навчальні плани і результати «унікальними». Ця унікальність призводить до конкурентоспроможності на рівні академічної пропозиції, в результаті чого диференційовані програми і персонал приваблюють студентів і отримують хорошу репутацію серед роботодавців та науковців» [225, с. 44].

Тому збереження темпів модернізації української педагогічної освіти пов'язуємо не тільки з розповсюдженням ідей та конкретних технологій відкритої освіти з закордону, а із включенням власне українських вишів у цю глобальну конкуренцію, із розробкою та «експортом» вітчизняних освітніх продуктів на світовий освітній ринок. Україна буде цікава світові лише тоді, коли позбудеться комплексу меншовартості в тому числі і в освітній сфері. Ми маємо чим пишатися і історії педагогіки. Але водночас шанс на успіх будемо мати лиш тоді, коли чесно подивимося у дзеркало правди і позбудемося негативного постколоніального спадку.

Ми погоджуємось із Т. Непокупною, що неоднозначність стандартів моральних цінностей, їх відносний характер та постійні зміни потребують від викладача будь-якого вишу загалом, а педагогічного вишу особливо, акцентуалізації, уточнення, роз'яснення трансформацій, що супроводжують

процеси глобального і локального економічного розвитку, політичних перипетій, соціальних переформатувань, культурних зрушень, модернізації, зокрема і самої сфери освітніх послуг [107, с.14]. Саме тому педагог має перебувати у стані неперервного інноваційного розвитку, спрямованого на гармонізацію його фахових компетенцій і світоглядних орієнтацій динамічному стану суспільного розвитку, а відкрита освіта може поставати ефективним інструментом реалізації ідеї lifelong learning, спрямованої на підтримку високого рівня інноваційності вчителя як фахівця, а також як носія сучасних фахових знань.

Дійсно, модель мобільного, інноваційного вчителя як професіонала постає в якості одного із орієнтирів його підготовки. Зокрема, В. Покась з цього приводу зазначає наступне: «нове європейське бачення професії вчителя і того, на які якісні характеристики слід орієнтуватися. Це, по-перше, висококваліфікована професія, що передбачає наявність вищої освіти, глибокої підготовки вчителя з предмета(ів) спеціалізації, ґрунтовні знання з педагогіки, а також здатності до інноваційної діяльності. По-друге, це мобільна професія, яка передбачає створення вчителям умов для подальшого професійного розвитку в інших європейських країнах» [113, с. 70].

Дослідник А. Берідзе, дослідивши статистичні показники сучасної вищої педагогічної освіти, стверджує наступне: «У сучасну епоху освіта стала однією з найбільших сфер людської діяльності. У ньому зайнято понад мільярд учнів і понад 50 мільйонів педагогів. Система сучасної вищої освіти з повним правом заявляє про себе як соціальний інститут» [16, с.78]. Отже, від ефективності такого важливого соціального інституту залежить динаміка розвитку інформаційного суспільства в цілому. Дослідник продовжує тезу, стверджуючи, що в світі все наполегливіше нагадують про себе проблеми, які не вдається вирішити в рамках традиційних методологічних підходів, що свідчить про всесвітню кризу освіти, коли сформовані освітні системи не виконують своєї функції – формувати творчі сили суспільства [16, с.79]. Зазначені виклики інформаційного суспільства були усвідомлені у



академічному середовищі Великої Британії, в результаті чого були ініційовані широкі трансформаційні процеси в галузі вищої освіти ще у останній чверті ХХ ст.

Соціальна та культурна невизначеність будуть зберігатися, поки людина не адаптується до нових умов життя на інформаційній основі, поки суспільство не доведе систему нових правил, моральних регулятивів, в яких будуть відображені сутнісні, приховані, ще не реалізовані духовно-моральні сили людства [42, с. 153]. Отже, трансформація сутності навчального процесу, що відбувається під час зміни епох, у період становлення інформаційного суспільства, неможливі без урахування усіх його особливостей – спеціалісти, яких готує сучасна освіта, перш за все, повинні демонструвати здатність жити в нових умовах, в інформаційному просторі. При цьому, вчителі, яких готує педагогічна освіта України в умовах розбудови інформаційного суспільства, мають не тільки самі бути здатні відповідати на запити цього соціального укладу, але й вміти формувати ці навички у школярів – майбутнього нашої держави.

Педагогічними умовами формування ціннісних орієнтацій школярів в інформаційному суспільстві є:

- використання широкого кола високоякісної інформації, зокрема: її соціальна та особистісна значущість, об'єктивність і проблемність, новизна й оригінальність, достовірність і своєчасність, соціокультурна діалогічність, емоційна насиченість, єдність аналітичних і образних елементів тощо;
- використання значної кількості як традиційних, так і сучасних інформаційних джерел, активізація різноманітних сенсорних каналів у масових інформаційних процесах;
- забезпечення суб'єктивної позиції вихованців у масових інформаційних процесах, активізація цих процесів та їх зв'язок із життєдіяльністю учнів (вільний вибір інформації та джерел її отримання, участь школярів у створенні та трансляції нових

інформаційних повідомлень, право на власну думку та оцінювання соціальної й інших видів інформації);

- формування і збагачення інформаційної культури старшокласників у творчому співробітництві школярів і дорослих;
- формування інформаційного простору, середовища, яке характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу і форм організації їх взаємин, які, з одного боку, є основними компонентами педагогічної діяльності, а з іншого – основою, зразком ціннісних орієнтацій;
- комунікативна культура як осягнення інших у діалозі, взаєморозуміння, взаємоповага, співчуття і співпереживання, відчуття партнерства;
- синергетичне мислення, яке дає змогу сприймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних і етнічних проявів людини;
- особистісно зорієнтований підхід у педагогічному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини у системі «педагог-учень» [25, с. 175].

На даному факті, який загострює проблему визначення ключових аксіологічних пріоритетів української освіти у контексті цивілізаційного поступу наголошує В. Довбня: «Ризики вибору подальшого шляху, безумовно, є. Пов'язані вони з можливістю відчуження індивідуального морального вибору і перекладання відповідальності на мінливий характер суспільства. Про останнє красномовно свідчать матеріали XVIII Конгресу міжнародної соціологічної асоціації (Йокогама, липень 2014 р.), де людська цивілізація в умовах глобалізації постає як світ наростальних соціокультурних нерівностей і ризиків у всіх галузях її життєдіяльності» [45, с. 170]. На нашу думку, українська освіта здатна, обґрунтувати методами філософії освіти, а також впровадити у безпосередню практику підготовки сучасного вчителя принципи професіоналізму, співмірні із зазначеними викликами.

Аналізуючи образ спеціаліста в умовах інформаційного суспільства, Т. Піщуліна намагається систематизувати ключові його ознаки та виявити ті з них, що є носіями викликів системі освіти. Зокрема, авторка подає наступний перелік специфічних властивостей інформаційного суспільства:

- інформаційне суспільство є соціальною формою, що визначилась в процесі еволюції та трансформації індустріального суспільства;
- інформаційне суспільство несе у собі великий потенціал для удосконалення державного устрою, для оптимального використання місцевих умов та ресурсів, для значного підвищення ефективності виробництва, для розвитку складних послуг та освіти, для економії природних ресурсів та захисту оточуючого середовища, для переходу до сталого розвитку;
- головною умовою добробуту кожної людини та кожної держави в інформаційному суспільстві стає знання, отримане завдяки безперешкодному доступу до інформації та вмінню працювати із нею;
- з великою долею вірогідності в майбутньому будуть існувати декілька типів інформаційного суспільства, які будуть оцінені за ступенем забезпеченості рівності прав громадян до основного ресурсу – інформації, за ступенем участі у житті суспільства та ступенем самореалізації людей;
- інформаційне суспільство, з одного боку, сприяє взаємопроникненню культур, а з іншої – відкриває нові можливості для самоідентифікації;
- інформаційне суспільство докорінним чином трансформує систему освіти: все більша кількість людей використовує можливості дистанційної освіти, починає активно реалізовувати принцип по життєвого підвищення кваліфікації;
- в умовах інтенсивного використання глобальних мереж виникають нові форми культурної агресії з боку найбільш розвинених країн по

відношенню до менша розвинених, виникає небезпека втрати цілими спільнотами власної культурної та національної самобутності, включно із самобутністю мовною, відбувається нав'язування людству споживацьких переконань та смаків в інтересах вузької групи транснаціональних компаній-виробників тощо;

- інформаційні потоки великої інтенсивності створюють певні психологічні (і навіть психічні) проблеми: по мірі зростання обсягу інформації людям стає складніше орієнтуватись у її змісті, відгороджувати себе від її надлишку;
- посилення вимог до рівня освіченості кожного конкретного працівника, його науково-технічного та культурного розвитку, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму та здібностей до творчості як необхідних характеристик рядового спеціаліста;
- розвиток інформаційного суспільства ініціює зміни професійної структури суспільства, пов'язані як із відмиранням старих та виникненням нових професій, так і змінами співвідношення кількості працівників у них, отже, підвищуючи вимоги до рівня професійної мобільності (психологічної та інструментальної), що вимагає спеціальної підготовки та перепідготовки кадрів [112, с. 67-68].

Як бачимо, авторка визначає ключові вектори трансформацій у освітній галузі, зокрема, і у процесах підготовки вчителів, відповідно до викликів інформаційного суспільства: наприклад, складні процеси переходу від індустріального суспільства, мають ініціювати широкі модернізаційні процеси щодо ревізії відповідної цьому етапові класичної парадигми освіти, а сам перехід до нового за кількістю та якістю рівня інформаційної складової в усіх сферах суспільного буття логічно має ініціювати потребу у поширенні нових когнітивних та аксіологічних моделей освіти, заснованих на нелінійному мисленні тощо. В зазначених умовах актуальності набуває

наступна теза М. Маклюєна: «Духовний та матеріальний прогрес людства визначають не знаряддя праці чи освоєння природи, не економіка, політика чи культура, а технологія соціальної комунікації, тобто комунікаційні канали, якими володіють люди» [96, с. 496].

Взагалі, на нашу думку, існують підстави говорити про сучасного вчителя як носія нових аксіологічних пріоритетів – професіоналізму, заснованого на інноваціях, спів мірних із інформаційним суспільством, а також демократизму як імперативу інформаційного суспільства. Даний підхід резонує із ситуацією, коли реалізація себе на ринку праці не завжди й не стовідсотково залежить від того, наскільки широко спеціаліст володіє професією, наскільки великим є багаж його професійних знань, чи здатен він до ефективної роботи з інформацією, чи є він носієм інноваційного мислення та світоглядних настанов. Зазначені підходи відповідним чином мають бути відображені у законодавстві, що регулює складні процеси підготовки українського вчителя в умовах становлення інформаційного суспільства.

Освіта є складним, багатогранним поняттям, що відображає різні аспекти нелінійної взаємодії особистості, яка формується, із суспільством в просторі культури, а взаємовплив трьох макросистем «особистість – культура – суспільство» в нових інформаційних умовах обумовлює відповідність освіти сучасному рівню розвитку суспільства і культури, його специфіці та особливостям, зміні інтересів, потреб, ціннісних установок особистості [42, с. 153]. Велика частина цієї відповідальності буде покладена на викладача нової формації, роль якого у сучасних освітніх процесах також змінюється – відтепер освітній процес стає більш комунікативним, адже активна взаємодія викладача з аудиторією стає запорукою засвоєння інформації, закріплення нових знань і вмінь.

По суті, в інформаційну епоху викладач повинен приміряти на себе роль певного модератора пізнавального процесу, що включає безпосереднє і дистанційне консультування, самостійні роботи учнів тощо. Ми погоджуємось, що ключове питання сучасності полягає в тому, чи встигне

людина змінити себе таким чином, щоб рішення сучасних проблем стало можливим ще до настання катастрофічних наслідків глобальної кризи цивілізації, проте однозначної відповіді на це питання сьогодні не існує – все залежить від того, якими особистими якостями буде володіти людина в самому найближчому майбутньому [69, с. 11]. Отже, саме освіта має постати дієвим інструментом формування цих якостей, які є укоріненими у світоглядно-ціннісних орієнтаціях людини у найближчому майбутньому.

Нагадаємо, що станом на сьогодні концептуальні положення щодо змісту, форм і організації вітчизняної педагогічної освіти базуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти України на 2012—2021 рр., Державної програми «Вчитель», а також враховують вимоги документів ЮНЕСКО, Концепції педагогічної освіти, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, МОП (Рекомендація про статус учителів, Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI ст., Всесвітня доповідь з освіти ЮНЕСКО тощо)» [113, с. 71].

Авторка Т. Піщуліна справедливо наголошує, що кожні п'ять-сім років свідомість людини, способи його мислення, тип уяви мають змінюватись, а сама людина має постійно перебувати у стані невизначеності, пошуку, необхідності систематичної самоосвіти, адже люди, що не встигають ефективно перебудувати себе залишаються на узбіччі життя [112, с. 70-71]. З цього ж приводу Л. Луценко, аналізуючи виклики інформаційного суспільства до сучасної людини, стверджує наступне: «В економіці стали більш затребувані особистості, вміння адаптуватися до нового, вчасно змінюватися, аналізувати, тому що стрімко з'являються нові професії, про які раніше й не чули. Вміння щось робити, здатності щось робити для сьогоднішньої економіки вже недостатньо. У глобальній економіці дешева праця – не проблема, тому вартість виробництва мінімальна, після того як

завершені проектно-конструкторські розробки нового продукту. З цього випливає, що роль інтелектуальної праці зростає, потрібні люди, здатні до системного мислення, до експерименту, до співпраці за різними напрямкам» [94, с. 61]. Особливого значення наголос, зроблений авторкою, набуває при аналізі викликів до особистості вчителя інформаційної доби.

Ми пам'ятаємо, що станом на сьогодні інформація – головний товар, двигун і основа сучасної цивілізації. За цих умов, швидкість, з якою розповсюджується інформація, потребує й пришвидшення аналітичних процесів, отже, пріоритетною у розвитку людини є підготовка особистості до швидкого вловлювання й не менш оперативної роботи з постійно оновлюваним потоком інформації.

Додаткового напруження у питанні оновлення ціннісних та когнітивних засад українців в умовах інформаційного суспільства, що особливо стосується майбутніх вчителів, створюється ідеолого-аксіологічною спадщиною радянської доби: «Для того, щоб уникнути тупикового шляху культурної та суспільно-політичної історії й відстояти європейський вибір, сучасній генерації українців потрібно пройти довгий і важкий шлях оновлення всього суспільного життя: системи цінностей, політичного правління, економічної системи. Здається очевидним, що ми не повинні залишатися застиглими в тенетах історично-матеріалістичного світогляду, марксистсько-ленінської ідеології, в основі яких лежить лінійне мислення, а варто звернутися до критичного аналізу цінностей і життєвих смислів, рішуче розпрощатися з ілюзіями і міфологемами. Інакше кажучи, вийти за рамки звичних рефлексій радянської історії» [45, с. 168-169].

У інформаційному суспільстві етична домінанта постає в якості смислоутворюючої основи освіти, ключовою причиною чого постає обумовленість зростанням безпосередньої ролі кожної особистості в цьому суспільстві. Для інформаційної доби є важливим виховання вчителя в душі толерантності та відповідальності, миру та взаєморозуміння, усвідомлення себе в якості «громадянина світу», що сповідує ідеї глобальної етики та

особистісної відповідальності як за долю своєї власної країни, так і усього людства: саме такі вчителі здатні донести до студентів інформацію про наявні у суспільстві прояви дискримінації, нерівності, пропонуючи студентам цінності демократії та толерантності [124, с. 101].

Особистість під впливом освіти має бути навченою правильного поєднувати як цінності свободи, так цінності відповідальності та самообмеження, що сприяло б формуванню членів суспільства як цілісних, соціально відповідальних та критично мислячих особистостей. Інформаційне суспільство у соціокультурному просторі нашої держави неможливо сформувати без нової системи духовних цінностей XXI століття, і саме таку систему й покликані створити освіта і культура: глобальна етика постає в якості спроби обґрунтувати загальні для всіх цінності, керівні принципи, особисте відношення, та запропонувати загальні для всіх дії, незалежно від культури, релігії, ідеології, політичних та економічних систем [124, с. 106].

Визначальною потребою соціалізації в інформаційному суспільстві виступає формування інформаційної культури особистості як складного системного якості особистості, що представляє собою упорядковану сукупність гуманістичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, власних позиції і властивостей особистості, яка проявляється в реалізації нею універсальних способів пізнання, взаємодій, взаємин, діяльності в інформаційному середовищі і слугує детермінантою цілісної готовності людини до освоєння нового способу життя на інформаційній основі [42, с.157].

Ми погоджуємось із думкою більшості дослідників, які вважають, що основними завданнями в період переходу до інформаційного суспільства є:

- розширення освітніх можливостей;
- переорієнтація на інноваційний, наукомісткий характер розвитку;
- впровадження та розвиток сучасних інформаційних технологій;
- опрацювання та детальний аналіз інформаційної політики держави, що розкриває спосіб використання наявних інформаційних потоків і



ресурсів з боку різних інститутів, кількісний контроль протікання інформаційних потоків і контроль розподілу потоку інформації [2].

Не применшуючи значення наведених вище параметрів переходу до інформаційного суспільства, зазначимо, що насправді ж коріння майже усіх глобальних проблем людства лежать не в площині економіки, політики чи техніки. Їхнє коріння є суто духовним і викликано непридатною до часу системою цінностей: орієнтація на матеріальні цінності й потреби людини, заради яких нехтують духовним і інтелектуальним розвитком, цінності «суспільства споживання» не відповідають викликам часу. Альтернативу їм можуть становити постматеріальні цінності (термін Р. Інглхарта та К. Вельцеля), сутність яких автори описують наступним чином: постіндустріальне суспільство ще більше покращує умови існування людини, вони почувають себе захищеними в соціальному плані, а в суспільстві відбувається зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження, який виражається емансипацією від влади та авторитетів [57, с. 52].

При цьому, інформаційне суспільство висуває високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Серед них, зокрема, наступні:

- вміти перевести отримані знання в інноваційні технології, перетворюючи нові знання в конкретні пропозиції;
- знати, як забезпечити доступ до глобальних джерел знань;
- мати мотивацію до навчання протягом усього життя, володіти навичками самостійного отримання знань і підвищення кваліфікації;
- володіти методологічними знаннями і аналітичними навичками, з огляду на те, що одним з важливих наслідків науково-технічного прогресу є ослаблення акценту на запам'ятовуванні множини фактів та базових даних;
- володіти навичками проведення наукових досліджень;
- володіти базовими знаннями та навичками, що забезпечують здатність постійно вчитися;

- мати розвинені комунікаційні компетенції, здатність працювати в команді, адаптуватися до змін, сприяти соціальній згуртованості;
- володіти цінностями необхідними для того, щоб жити в умовах складного демократичного суспільства, бути його відповідальним громадянином, володіти необхідними соціальними компетенціями;
- розвивати в собі всі аспекти людського інтелектуального потенціалу;
- володіти сучасними інформаційними технологіями [177, с. 27-28].

Зазначений перелік характеристик випускників навчальних закладів не в останню чергу стосується і випускників педагогічних навчальних закладів. На нашу думку, необхідність бути носієм цінностей, що відповідають інформаційному суспільству, мала б бути поставленою на початок зазначеного переліку, проте, ми поважаємо точку зору інших дослідників. Із нами солідаризується К. Колін, стверджуючи наступне: «Інформаційні технології є потужним каталізатором всього процесу розвитку суспільства. І в центрі цього процесу перебуває людина, адже саме вона є основним генератором знань, складає фундамент цього розвитку і визначає його напрямки, а також можливі наслідки. Звичайно ж, людина в усі часи була важливим фактором розвитку суспільства, але в інформаційному суспільстві цей фактор стає критичним. І це необхідно абсолютно чітко усвідомлювати. Тому і основна увага суспільства має бути сконцентровано не так на розвиток матеріальної сфери, як це відбувається сьогодні, а саме на гуманітарних проблемах, пов'язаних з розвитком і використанням людського потенціалу і, перш за все, потенціалу особистості» [180, с. 10]. В першу чергу, на нашу думку, яка солідаризується із підходами більшості сучасних дослідників проблем модернізації освіти, мова йде про систему освіти як про фундаментальну сферу формування особистості.

Група дослідників трансформаційних процесів у сучасній освіті наголошує на наступному: «Ми приходимо до висновку, що гарна освіта є результатом спільних зусиль школи, батьків, політики, за умови, коли усіма зацікавленими сторонами цього процесу освіту розглядається як цінність та

зона їх відповідальності. Через них, культурні, соціально зацікавлені, дисципліновані громадяни, кваліфіковані працівники, висококваліфіковані фахівці готуються активно діяти в інтересах власної нації» [196, с. 54]. З іншого боку, хотілося би зауважити, що сучасна доба часто інтерпретується в якості епохи складної соціальної архітекτονіки, нелінійних соціальних зв'язків, нестабільних управлінських механізмів тощо, в умовах чого надто складним завданням вважаються спроби унормувати сфери буття суспільства відповідно до тих чи інших проектів.

В контексті зазначеної тенденції втрачається роль інституцій у організації тих чи інших соціальних сфер (політика, економіка, освіта тощо), а на передній план теоретичних пошуків виходять розробки не соціокультурних механізмів здійснення модернізаційних кроків, а антропологічно-орієнтованих їх аналогів: в центрі важливих суспільних трансформацій постає конкретна людина, суб'єкт соціального життя із складними динамічними світоглядними орієнтаціями, людина як тілесність тощо.

Дійсно, сьогодні ми є свідками швидкого, майже необмеженого розвитку технології та наук. При цьому, логічно, з розвитком матеріального прогресу, людству в цілому не вистачає культурних та моральних норм, що існували протягом попередніх тисячоліть, що спричиняє часті прояви «темного боку людської природи»: жадібності, егоїзму, відсутності щирості та чесності, жаги до влади тощо.

Відповідно, для процесів підготовки сучасного вчителя евристичний потенціал носять не тільки зовнішні педагогічні, знаневі впливи, але й особисті антропологічні практики (саморефлексія, самокритика, самоопис тощо), які б забезпечували постійне вдосконалення вчителя, його автентичний статус в якості суб'єкту *lifelong learning*, носія інноваційного потенціалу у освіті третього тисячоліття: «Чи є неперервна освіта життєвою потребою вчителя, фундаментальною необхідністю його життєвого вибору, чи в ній втілена елементарна вимога «Типового положення про атестацію

педагогічних працівників»? І, відповідно до цього нормативно-правового документа, умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження в між атестаційний період підвищення кваліфікації для підтвердження своєї спроможності до професійної діяльності. Чим, власне, є післядипломна педагогічна освіта: відкритим соціальним інструментом, через дію якого вчитель підпорядковується вимогам соціуму і завдяки системі курсів підвищення кваліфікації втягується до професійного розвитку, продукування і реалізації нововведень, чи вона є чимось більшим і потрібна вчителю— носієві і провіднику високої духовності і культури— як людині, що формує іншу, молоду, людину?» [178, с. 170-171]. Дійсно, розкриття філософських засад феномену неперервної, інноваційної за своєю глибинною сутністю, освіти педагогів залишається щонайменше неповним без осягнення вчителем творення самого себе, а для дослідників без урахування філософсько-антропологічного та соціокультурного складника [178, с. 171].

Яскравим прикладом методологічної стратегії дослідження процесів неперервної освіти можуть слугувати підходи П. Слотердайка, який, у контексті антропотехнічного повороту у бутті сучасного суспільства, пропонує концепти антропотехнік, антрополігічних чисток тощо як інструментів самотворення для людини, що долає систему зовнішніх примусів, в тому числі інституційної природи, виходячи у простір індивідуальних життєвих смислів, відповідальності за своє буття в глобальну добу тощо: «Антропотехнічний поворот, який Слотердаjk констатує у сучасному людинознавстві, не обмежено встановленням агентів та адресатів антропотехнік. Він пропонує своєрідну філософію тренування як феномену модерної і постмодерної культури. В рамках цієї філософії він виявляє комплекси вправ і тренувальні програми в усіх сферах суспільного життя, передусім у політиці... Зрозуміло, що у такій філософії домінує спортивна метафорика. Так, він говорить про «філософське багатоборство», «акробатичну етику», «посткомуністичне догравання», «зміну тренерів» у

різних політичних ситуаціях тощо. З цією метафорикою конкурує хіба що педагогічна лексика і символіка, яка вказує на тенденцію педагогізації політичного мислення і політичних практик як сухого залишку ідеології Просвітництва. Але вчитель і вчений вже не наділяються рисами досконалості, бо вони у Слотердайка також є тренерами на різних спортмайданчиках сучасного суспільного життя» [181, с. 38].

Аби ж знайти відповідь на питання щодо потенційного статусу відкритої освіти як моделі підготовки вчителів у Об'єднаному Королівстві для підготовки українських вчителів, особливо, обґрунтовуючи її роль в якості інструменту утвердження інновацій у освіті як відповіді на виклики складної знанневої динаміки інформаційного суспільства, попередньо має бути здійснена філософська рефлексія щодо того, яким чином має інтерпретуватись сама післядипломна освіта в українській освітній парадигмі. При цьому, варто прийняти до уваги той факт, що у наш час зміст вищої освіти в більшості країн Європи виявляє серйозні протиріччя:

- між стандартизованим навчанням всіх учнів та їх індивідуальними інтересами й здібностями;
- між логікою науки, її постійним ускладненням та реальними пізнавальними можливостями учнів;
- між тенденціями до спеціалізації навчання та завданням різнобічного розвитку особистості;
- між панівною в навчанні репродуктивною діяльністю та потребою суспільства в людях з розвиненими творчими здібностями [176, с. 130].

Отже, раціональна ревізія можливостей застосування британського досвіду має враховувати як освітянські традиції країн – акцептов прогресивного досвіду, так і соціокультурні особливості та потенційні фундаментальні культурні відмінності. Дійсно, залучення британського та, взагалі, будь-якого прогресивного закордонного досвіду

трансформаційних процесів у відповідь на утвердження інформаційного суспільства, не може розглядатись поза питанням, сформульованим В. Довбнею, що носить аксіологічний та методологічний характер: «Чим, власне, є післядипломна педагогічна освіта: відкритим соціальним інструментом, через дію якого вчитель підпорядковується вимогам соціуму і завдяки системі курсів підвищення кваліфікації втягується до професійного розвитку, продукування і реалізації нововведень, чи вона є чимось більшим і потрібна вчителю – носієві і провіднику високої духовності і культури – як людині, що формує іншу, молоду, людину?» [178, с. 170-171].

На нашу думку, онтологічна природа освітніх цінностей сприяє виникненню конфліктів, коли ті чи інші зацікавлені групи прагнуть домінування власних цінностей у освітньому середовищі. Зазначена теза має актуальність в контексті освітньої реформи, яка має місце в нашій державі, коли неозброєним оком визначається неузгодженість ключових цінностей ініціаторів реформ, представників академічного середовища, та безпосередньо учнів чи студентів як споживачів кінцевих освітніх послуг.

Хотілося би наголосити, що у своєму дослідженні ми намагаємось дистанціюватись від однозначних позитивних (чи негативних) оцінок перспектив подальшого поширення інформаційних технологій у вітчизняну систему підготовки вчителів, спираючись на принцип об'єктивності у оцінках. Особистісні характеристики повинні стати визначальними у освітньому процесі. Саме на самовизначення, світосприйняття, особисту систему цінностей і змістів, відповідальність за себе, стиль життя, врешті решт, повинна орієнтуватися освіта, лише тоді система підготовки вчителів стане по-справжньому гуманістичною.

Дійсно, глобальна інформатизація суспільства є основним шляхом розвитку цивілізації. Вона відкриває більші можливості мобілізації усіх людських ресурсів, координації загальнолюдських дій для вирішення будь

яких проблем людства, планети, викликів часу: «Якщо поглянути на ціннісні засади різних культур та етносів, навряд чи нам вдасться знайти там виправдання таким явищам, як боягузтво, лінощі, зневага до батьків, жорстокість тощо, проте у будь-якій культурі знайдемо повагу до справедливості, відваги, мудрості тощо. На нашу думку, це свідчить про можливість такого явища, як планетарна (глобальна) етика, проте, її якісне обґрунтування потребує пильної уваги науковців» [186, с. 107].

На нашу думку, сучасний вітчизняний інноваційний вчитель ніколи не повинен нав'язувати у процесі навчання якісь етичні кодекси або стандарти поведінки, їх формування має відбуватись у конкретній соціальній ситуації, шляхом оцінки учнем своєї власної поведінки. В той самий час, вчитель має забезпечити широкий навчальний досвід та можливості для обговорення правильних вчинків, наскільки це можливо. Не останню роль при цьому будуть відігравати вже неодноразово згадувані нами навички критичного мислення, що прагне формувати сучасний вчитель, адже освіта в інформаційному суспільстві повинна сповідувати пріоритет розвитку потенціалу критичного мислення кожного учня.

За цих умов, знаючи, як думати, щоб прийняте відповідне рішення, дозволить учням впоратися з життєвими проблемами, а школа як соціальна інституція має системно організувати навчальний досвід учня у цьому напрямку. Отже, у процесах підготовки вітчизняних вчителів для інформаційного суспільства має бути врахована наступна тенденція: «Сучасна філософія освіти сповнена усвідомленням необхідності переорієнтації освіти на створення умов для культивування принципів інноваційного мислення суб'єктів освіти, забезпечення студентів здатністю адекватно сприймати стрімкі зміни в академічному середовищі та предметній галузі, вміння не тільки адаптуватись до нових умов, але й виступати в них в ролі активного учасника» [124, с. 185].

Модернізація вітчизняної педагогічної освіти з урахуванням продуктивного досвіду британської освітньої системи має імплементувати

принцип розуміння освіти як одного із ключових аспектів побудови світу, що сповідує принципи терпимості, соціальної злагоди, справедливості та взаєморозуміння між культурами в межах людської цивілізації. Для реального прогресу України та її суспільства, треба через освіту розвивати зазначені цінності у всіх громадян, а для досягнення цієї мети особа вчителя відіграє важливу, ключову роль – саме вони є будівельники цивілізованої нації в добу інформаційного суспільства.

Отже, щоб зробити істотний крок у розвитку, ми маємо дивитися в бік вчителів та сподіватись досягти здорового розвитку особистості учня цим вчителем. Ця загальновідома, універсальна істина, набуває особливого значення у сучасних умовах, що є сприятливими для втрати ціннісних орієнтирів. За умов панування розвинених інформаційних технологій, у освіті (в тому числі й відкритій), має бути враховане наступне: «Розробка навчальних, в тому числі комп'ютерно-орієнтованих, технологій повинна також ґрунтуватись на засадах мультикультуральної ідеології, в якій відсутні поняття «титульна нація» тощо, відсутні носії права ранжирування культур за якимись ознаками: прикладом можуть слугувати програмні комплекси для відеоконференцій із великою кількістю учасників із багатьох країн, які повинні бути адаптованими до участі багатьох студентів саме на засадах забезпечення зручної атмосфери для дискусії, підтримки навчальних взаємин на засадах взаєморозуміння та рівності» [186, с. 101].

Показовим щодо аксіологічного виміру викладачів є соціальне опитування студентів, спрямоване на визначення аксіологічних орієнтацій образу сучасного вчителя – опитування студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка у 2013 р.: з'ясувалося наступне:

- для 79,2% ключовим аксіологічним пріоритетом є справедливе ставлення викладача до усіх студентів, незалежно від різних дискримінуючих факторів (стать, статус батьків, успішність студента, характер студента, його зовнішність тощо);



- для 75,2% – знання викладачем предмету; для 47,5% – уміння викладача організувати студентів і спрямувати їх на роботу в аудиторії та поза нею (наприклад, науковий пошук);
- для 31,7% – моральність, духовність, душевність, доброта у ставленні викладача до студента;
- для 29% – уміння викладача дослухатися до думки студентів;
- для 18,5% – уміння викладача перейматися проблемами студента;
- для 13,2% – уміння викладача впевнено триматися перед студентською аудиторією;
- для 6,6% – охайний зовнішній вигляд викладача;
- для 2,7% – неординарна (неочікувана з точки зору традиційної педагогіки) реакція викладача на студентські запити [184, с. 16].

Автори дослідження, здійсненого із використанням результатів зазначених емпіричних відомостей, доходять наступного висновку: доволі значний відсоток відповідей свідчить про те, що сучасним студентам все ж таки конче необхідні справедливість та душевно-моральні складові викладача, що вони прагнуть віднайти у викладачеві людяність [184, с. 16]. Наведені показники та висновки є також цікавими і для нас, адже певним чином пропоновані показники підтверджують відповідність нашого висновків нашого дослідження запитам до аксіологічних орієнтацій сучасного вчителя, які сформовані у вітчизняному освітньому просторі. Зокрема, мова йде про визначення нами в дисертації ключових аксіологічних пріоритетів у підготовці вчителя для інформаційного суспільства (демократизму та професіоналізму у їх сучасному прочитанні), які відповідали би складним запитам інформаційного суспільства, а попит на них був вираженим у безпосередній освітній практиці.

Отже, у підрозділі реалізовано спробу діагностики проблем аксіологічного характеру, що супроводжують складні модернізаційні процеси у педагогічній освіті і які пов'язані із утвердженням інформаційного суспільства на теренах України. Окресливши зміст зазначених аксіологічних

суперечностей, автор обґрунтовує можливість використання прогресивного модернізаційного досвіду Великої Британії у вирішенні проблем української вищої освіти. Зокрема, було продемонстровано, що перехід від класичної парадигми освіти, співмірної із індустріальною добою суспільного розвитку, був укорінений на аксіологічних засадах, які втрачають свою актуальність в умовах розбудови інформаційного суспільства.

Філософія освіти в Україні перебуває в стані пошуку образу людини майбутнього – суб'єкту освіти, що відповідав би рівню соціокультурної динаміки глобалізованого інформаційного суспільства, підготовкою якого має опікуватись вчитель майбутнього. Аксіологічну платформу підготовки цього вчителя філософія освіти намагається сформулювати відповідно до складних запитів, що формулює перед освітянською громадою перспектива подальшого утвердження інформаційного суспільства в нашій державі.

Враховуючи модернізаційний досвід Великої Британії в галузі педагогічної освіти, рушійною силою якого стали процеси розбудови інформаційного суспільства у соціокультурному просторі Сполученого Королівства, евристичною виглядає можливість теоретично обґрунтовано використати зазначений досвід. Зокрема, розуміння вчителя як «нового професіонала» та активного транслятора цінностей рівності та демократії, яке реалізується у британській педагогічній освіті, може знайти своє відповідне застосування в контексті пошуку ідеалу «нового українського вчителя», вчителя для інформаційного суспільства.

При цьому наголошується на потребі пошуку та концептуалізації в межах філософії освіти вітчизняних моделей цих пріоритетів, які набули би концептуального оформлення результаті раціональної ревізії здобутків вітчизняної педагогічної традиції та вибіркового залучення досягнень педагогічних систем країн, яким властивий високий рівень імплементації ідей інформаційного суспільства.

Аналіз досвіду сучасних британських інституцій, які займаються підготовкою вчителів в умовах розвиненого інформаційного суспільства

інструментами відкритої освіти, дозволяє дійти висновку, що найбільш поширеним є підхід щодо використання підходів відкритої освіти для процесів перепідготовки вчителів, їхнього інноваційного розвитку у відповідності до знаннєвої динаміки в інформаційному суспільстві. Переважна більшість студентів освітніх програм у системі відкритої освіти (зокрема, у Британському Відкритому Університеті) вже є вчителями за освітою, демонструючи тенденцію, що відкрита освіта Великої Британії розуміється в якості важливого носія інноваційних (сучасних) знань, отже, є рушійною силою розбудови педагогічної освіти, яка відповідає би запитам інформаційного суспільства.

У британській педагогічній освітянській традиції усвідомленою є модель, згідно якої педагог для інформаційного суспільства має отримувати фундаментальні навички з використанням класичної дидактичної моделі, проте, принципи підтримки рівня професіоналізму відповідно до ідеології навчання впродовж життя ефективно реалізуються засобами відкритої освіти. Отже, процеси пошуку сучасних стратегій педагогічної освіти в Україні мають виходити із розуміння відкритої освіти як інструменту реалізації цінностей інноваційного розвитку українського вчителя-професіонала інформаційної доби, що забезпечує компліментарність його підготовки відповідно до сучасних соціальних викликів.

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі послідовно були вирішені дослідницькі завдання, спрямовані на виявлення та дослідження аксіологічних засади відкритої освіти при підготовці британських вчителів та на концептуалізацію потенціалу досвіду трансформації британської педагогічної освіти у подоланні аксіологічних суперечностей вітчизняної освіти.

Автору вдалося продемонструвати, що розвиток інформаційних технологій, який відбувається в контексті утвердження інформаційного суспільства, обумовив оновлення британськими закладами підготовки вчителів відповідних концептуальних засад. Велика Британія є флагманом у пошуку дієвих організаційних моделей для навчальних закладів нового покоління – відкритих університетів (open universities). Британський Відкритий Університет набув якостей моделі, що відповідає розумінню ефективної освіти для сучасної людини інформаційної доби, у відповідності із аксіологічними пріоритетами суспільства, що глобалізується.

Для нашого дисертаційного дослідження важливим було звернутись до ціннісно-світоглядних проблем відкритої освіти у британській педагогічній освіті. Вдалося продемонструвати, що аксіологічним пріоритетом відкритої освіти при підготовці вчителів є ідея освітньої рівності, що передбачає надання різним групам людей із широким спектром потреб дієвих можливостей для навчання у вищих навчальних закладах. Ідея освітньої рівності та відкритості невід’ємна від врахуванні наявності різних вимог з боку потенційних споживачів освітніх послуг. Інституції, що реалізують ідею відкритої освіти при підготовці вчителів, орієнтовані виключно на потреби тих, хто навчається. Студент є незалежним агентом, що робить особистий вибір, навчаючись у зручному, для нього індивідуально визначеному режимі. Цей підхід резонує із підвищенням соціального статусу британського вчителя, про що йшлося у попередніх підрозділах, відповідно, створення сприятливих можливостей для опанування престижною професією вчителя особам, що були позбавлені можливості отримати її за традиційною

освітньою моделлю. Включення осіб із особливими потребами у соціальну динаміку на засадах рівності є імперативом інформаційного суспільства. Поряд із забезпеченням можливостей для індивідуалізації, що гармонізується із аксіологічними пріоритетами інформаційного суспільства, ідея освітньої рівності забезпечує демократичний зміст освіти, орієнтує на подолання дискримінаційних проявів (за кольором шкіри, віком, гендерними та іншими ознаками). Отже, цінності освітньої рівності, з одного боку, розширюють «вікно можливостей», забезпечуючи набуття вищої освіти новими категоріями студентів, а з іншого, – орієнтують на подолання притаманної сучасному суспільству інформаційної нерівності, забезпечуючи можливість здобувати освіту з меншими витратами та у зручний час.

Ділі було обґрунтовано, що Британський Відкритий Університет є специфічним освітнім феноменом, який, будучи історично першим такого класу навчальним закладом, готує педагогів на сучасних принципах відкритої освіти та відповідних аксіологічних пріоритетах. Відповідно, досвід Британського Відкритого Університету є корисним для сучасних вищих навчальних закладів у реалізації ідеї соціальної справедливості в суперечливому та динамічному інформаційному світі. Місія сучасного університету – це забезпечення соціальної рівності за рахунок наявних можливостей та засобів (не обов'язково за рахунок розвинених інформаційних технологій).

Далі у розділі реалізовано спробу діагностики проблем аксіологічного характеру, що супроводжують складні модернізаційні процеси у педагогічній освіті і які пов'язані із утвердженням інформаційного суспільства на теренах України. Окресливши зміст зазначених аксіологічних суперечностей, автор обґрунтовує можливість використання прогресивного модернізаційного досвіду Великої Британії у вирішенні проблем української вищої освіти. Зокрема, було продемонстровано, що перехід від класичної парадигми освіти, співмірної із індустріальною добою суспільного розвитку, був

укорінений на аксіологічних засадах, які втрачають свою актуальність в умовах розбудови інформаційного суспільства.

Показано, що філософія освіти в Україні перебуває в стані пошуку образу людини майбутнього – суб'єкту освіти, що відповідав би рівню соціокультурної динаміки глобалізованого інформаційного суспільства, підготовкою якого має опікуватись вчитель майбутнього. Аксіологічну платформу підготовки цього вчителя філософія освіти намагається сформулювати відповідно до складних запитів, що формулює перед освітянською громадою перспектива подальшого утвердження інформаційного суспільства в нашій державі.

Враховуючи модернізаційний досвід Великої Британії в галузі педагогічної освіти, рушійною силою якого стали процеси розбудови інформаційного суспільства у соціокультурному просторі Сполученого Королівства, евристичною виглядає можливість теоретично обґрунтовано використати зазначений досвід. Зокрема, розуміння вчителя як «нового професіонала» та активного транслятора цінностей рівності та демократії, яке реалізується у британській педагогічній освіті, може знайти своє відповідне застосування в контексті пошуку ідеалу «нового українського вчителя», вчителя для інформаційного суспільства. При цьому наголошується на потребі пошуку та концептуалізації в межах філософії освіти вітчизняних моделей цих пріоритетів, які набули би концептуального оформлення результаті раціональної ревізії здобутків вітчизняної педагогічної традиції та вибіркового залучення досягнень педагогічних систем країн, яким властивий високий рівень імплементації ідей інформаційного суспільства.

Аналіз досвіду сучасних британських інституцій, які займаються підготовкою вчителів в умовах розвиненого інформаційного суспільства інструментами відкритої освіти, дозволяє дійти висновку, що найбільш поширеним є підхід щодо використання підходів відкритої освіти для процесів перепідготовки вчителів, їхнього інноваційного розвитку у відповідності до знанневої динаміки в інформаційному суспільстві.

Переважна більшість студентів освітніх програм у системі відкритої освіти (зокрема, у Британському Відкритому Університеті) вже є вчителями за освітою, демонструючи тенденцію, що відкрита освіта Великої Британії розуміється в якості важливого носія інноваційних (сучасних) знань, отже, є рушійною силою розбудови педагогічної освіти, яка відповідає би запитам інформаційного суспільства.

У британській педагогічній освітянській традиції усвідомленою є модель, згідно якої педагог для інформаційного суспільства має отримувати фундаментальні навички з використанням класичної дидактичної моделі, проте, принципи підтримки рівня професіоналізму відповідно до ідеології навчання впродовж життя ефективно реалізуються засобами відкритої освіти. Отже, процеси пошуку сучасних стратегій педагогічної освіти в Україні мають виходити із розуміння відкритої освіти як інструменту реалізації цінностей інноваційного розвитку українського вчителя-професіонала інформаційної доби, що забезпечує компліментарність його підготовки відповідно до сучасних соціальних викликів.

## ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та завдань дослідження, є обґрунтовані підстави зробити наступні загальні висновки:

1. *Визначено ключові особливості британської системи підготовки вчителів як освітнього феномену інформаційної доби.* Автором обґрунтовано тезу, що система педагогічної освіти Великої Британії, спираючись на більше ніж дев'яťсотрічну традицію вищої школи, сучасного концептуального оформлення набула у другій половині ХХ ст. в результаті реформи як відповіді на соціальні виклики, обумовлені утвердженням інформаційного суспільства. В контексті реформ в системі педагогічної освіти (Біла книга британської освіти, Акт освітньої реформи тощо), відбуваються зміни у її аксіологічному спрямуванні, а саме: вирішення проблеми підготовки «нового вчителя» в руслі державної політики, спрямованої на забезпечення освітою усіх, а не обраних; прагнення до утвердження високих стандартів, а не збереження інституцій; мінімізація державного контролю на користь ефективної співпраці із нею; поширення ринкової ідеології; високі вимоги до рівня соціальної відповідальності освітян. Зазначені принципи також спрямовані на подальшу розбудову демократичної традиції у освітньому середовищі як при підготовці вчителів, так і в їхній подальшій професійній діяльності: вчитель має бути демократичним носієм критичного мислення та активним суб'єктом творення безпосереднього освітнього простору. Було виявлено, що зміст безпосередніх модернізаційних кроків у галузі підготовки вчителів для Сполученого Королівства залежав від загального модернізаційного курсу правлячої партії у досліджуваний період.

2. *Аксіологія освіти є евристичною методологічною стратегією дослідження трансформацій у педагогічній освіті.* Виявлено, що поза межами аксіологічного підходу неможливо знайти адекватні відповіді на питання – на яких засадах ґрунтується підготовка сучасного вчителя і яким чином можливо досягти в цьому прогресу у відповідності із викликами



сьогодення. Сама ж аксіологічна проблематика була, є і буде фундаментальною основою організації освітніх систем, а досвід британської педагогічної системи є цьому переконливим підтвердженням. В процесі аналізу процесів генези британської педагогічної освіти та специфіки її функціонування в сучасних умовах вдалося дійти висновку, що специфічні аксіологічні засади є основою відповідного соціального порядку та визначають зміст освітніх стратегій: в першу чергу від змісту аксіологічних пріоритетів модернізаційних кроків залежатиме результат їхнього втілення. Відповідно, аксіологія освіти є евристичним методологічним інструментом дослідження трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах утвердження нового соціального порядку інформаційної доби. Виявлений зміст складної ціннісної динаміки модернізаційних процесів у британській підготовці вчителів може постати одним із орієнтирів розв'язання суперечностей модернізації вітчизняної педагогічної освіти, зокрема, надасть можливість визначити загальноцивілізаційні аксіологічні пріоритети педагогічної практики, окреслити спектр ціннісних орієнтацій освіти та виховання, до трансляції яких має бути готовий вчитель у інформаційному суспільстві, запропонувати ціннісно-мотиваційні принципи, співмірними із сучасним етапом суспільного розвитку.

3. *Визначено вплив інформаційного суспільства на характер трансформаційних процесів аксіологічного виміру сучасної педагогічної освіти.* Показано, що зміни в онтології суспільства логічно ініціюють складні процеси змін у аксіологічній сфері суспільства в контексті утвердження ідей демократизації більшості сфер суспільного буття, ревізії ролі знань та інформації, їхнього швидкого оновлення. Згідно ідеології інформаційного суспільства, інформація використовується в якості економічного ресурсу, що відповідним чином має бути скорельовано у процесах підготовки сучасного вчителя, зокрема, знайти своє відображення у структурі аксіологічних пріоритетів їх підготовки. Становлення інформаційного соціально-економічного порядку, обумовило зміст та

напрями ціннісної динаміки в освіті. Всеохопність інформаційних технологій позначається на відповідних зрушеннях у ціннісній складовій сучасної педагогічної освіти, оскільки пронизує усі складові та рівні навчального процесу – у цьому процесі повною мірою заявила про себе мережева логіка, притаманна функціонуванню інформаційного суспільства. У відповідності із нею, система освіти стає більш гнучкою та відкритою, демократичнішою та доступнішою, а свідченням цьому є відповідні зміни в характері педагогічної освіти Великої Британії.

4. *Виявлена роль ідеалу «нового професіоналізму» в ціннісній динаміці трансформаційних процесів у британській педагогічній освіті.* Вдалося продемонструвати механізми утвердження у британській педагогічній освіті аксіологічного пріоритету професіонала як носія розвиненого критичного мислення, здатного на самостійне раціональне осмислення та коригування своєї педагогічної діяльності, що ілюструє перехід від технократичного (інструментального) розуміння вчителя як професійного виконавця освітніх регламентів. Було показано, що у системі педагогічної освіти Великої Британії затребуваним є критично мислячий професіонал-практик (*reflective practitioner*), який орієнтується на раціональне поєднання досягнень сучасної освітньої теорії та практики у своїй діяльності. Саме такий образ вчителя, на нашу думку, здатен змістовно відповідати на виклики складної соціальної динаміки, притаманної інформаційному суспільству. Обґрунтовано тезу, що процес становлення нового вчителя як професіонала потребує подальшого дослідження широкого спектру складних питань (в тому числі, аксіологічної спрямованості). Трансформаційні процеси у педагогічній освіті в контексті утвердження інформаційного суспільства мають ринково-орієнтований характер та потенційно створюють загрозу підміни критеріїв професіоналізму, що має перебувати у центрі уваги дослідників британської педагогічної освіти.

5. *Досліджено змістовну динаміку демократизації освіти як аксіологічного пріоритету, що визначає зміст трансформаційних*

*процесів у британській педагогічній освіті в інформаційну добу.* Показано, що процес демократизації освіти як аксіологічний пріоритет у трансформації британської педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства проявився, починаючи з 70-80-х років ХХ ст., насамперед, в орієнтації на формування вчителя, здатного навчити і виховати повноправного, свідомого громадянина, активного суб'єкта демократичних перетворень. Толерантність, відповідальність, повага до свобод особистості – ключові цінності британської педагогічної освіти, що утверджуються у контексті дотримання аксіологічного пріоритету демократизації освіти у відповідь на запити інформаційної доби. Було продемонстровано, що інформаційне суспільство за своєю природою є особливим соціальним середовищем пошуку демократичних шляхів здійснення еволюції суспільства, чому сприяє широкий спектр інформаційних каналів, мережева ідеологія поширення інформації, які слугують, технологічними інструментами реалізації індивідуальних проєктів самореалізації особистості. Безпосередня освітня практика має поставати яскравою ілюстрацією демократичних принципів, а вчитель, відповідно, були транслятором цінностей рівності, поваги до свободи та відмінностей, що відповідним чином враховано у процесах підготовки сучасних британських вчителів.

*6. Здійснено авторську експлікацію аксіологічних засад відкритої освіти як сучасної моделі підготовки британських вчителів.* Доведено, що аксіологічним пріоритетом відкритої освіти при підготовці вчителів є ідея освітньої рівності, що передбачає надання різним групам людей із широким спектром потреб дієвих можливостей для навчання у вищих навчальних закладах, а саме ж включення осіб із особливими потребами у соціальну динаміку на засадах рівності є імперативом інформаційного суспільства. Поряд із забезпеченням можливостей для індивідуалізації, що гармонізується із аксіологічними пріоритетами інформаційного суспільства, ідея освітньої рівності забезпечує демократичний зміст освіти, орієнтує на подолання

дискримінаційних проявів (за кольором шкіри, віком, гендерними та іншими ознаками). Показано, що цінності освітньої рівності забезпечують набуття вищої освіти новими категоріями студентів та орієнтують на подолання притаманної сучасному суспільству інформаційної нерівності.

Британський Відкритий Університет набув якостей моделі, що відповідає розумінню ефективної освіти для сучасної людини інформаційної доби, у відповідності із аксіологічними пріоритетами суспільства, що глобалізується. Дістала обґрунтування теза, що досвід Британського Відкритого Університету є корисним для сучасних вищих навчальних закладів. у реалізації ідеї соціальної справедливості в суперечливому та динамічному інформаційному світі.

*7. Британський модернізаційний досвід в галузі підготовки вчителів має евристичний потенціал для обґрунтування аксіологічних засад вітчизняної педагогічної освіти.* Автор обґрунтовує можливість використання прогресивного модернізаційного досвіду Великої Британії у вирішенні проблем української вищої освіти. Філософія освіти в Україні перебуває в стані пошуку образу людини майбутнього – суб'єкту освіти, що відповідав би рівню соціокультурної динаміки глобалізованого інформаційного суспільства, підготовкою якого має опікуватись вчитель майбутнього. Британське розуміння вчителя як «нового професіонала» та активного транслятора цінностей рівності та демократії може знайти своє відповідне застосування в контексті пошуку ідеалу «нового українського вчителя», вчителя для інформаційного суспільства. При цьому наголошується на потребі пошуку та концептуалізації в межах філософії освіти вітчизняних моделей цих пріоритетів, які набули би концептуального оформлення результаті раціональної ревізії здобутків вітчизняної педагогічної традиції та вибіркового залучення досягнень педагогічних систем країн, яким властивий високий рівень імплементації ідей інформаційного суспільства.

Аналіз досвіду сучасних британських інституцій продемонстрував, що найбільш поширеним є підхід щодо використання підходів відкритої освіти для процесів перепідготовки вчителів, їхнього інноваційного розвитку у відповідності до знаннєвої динаміки в інформаційному суспільстві. Переважна більшість студентів освітніх програм у системі відкритої освіти (зокрема, у Британському Відкритому Університеті) вже є вчителями за освітою, отже, у британській педагогічній освітянській традиції усвідомленою є модель, згідно якої педагог для інформаційного суспільства має отримувати фундаментальні навички з використанням класичної дидактичної моделі, проте, принципи підтримки рівня професіоналізму відповідно до ідеології навчання впродовж життя ефективно реалізуються засобами відкритої освіти. Отже, процеси пошуку сучасних стратегій педагогічної освіти в Україні мають виходити із розуміння відкритої освіти як інструменту реалізації цінностей інноваційного розвитку українського вчителя-професіонала інформаційної доби, що забезпечує компліментарність його підготовки відповідно до сучасних соціальних викликів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абазовик Е.В. Реформирование подготовки учителей в Великобритании на рубеже XX-XXI веков / Е.В. Абазовик // Человек и Образование. – 2008. – №3. – С.83-87.
2. Абдугалимов Р. Научно-педагогические представления об информационном обществе / Р. Абдугалимов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6. – С. 22-30.
3. Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / НАН України [та ін.]; [редкол.: Клименко Л. П. та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 285 с.
4. Акимов С.К. Интернет в аспекте информационных процессов системной организации личности / С. К. Акимов // Наука і освіта. – 2012. – № 9. – С. 4-9.
5. Андреева Г.А. Развитие высшего педагогического образования в Англии: аксиологический аспект (70-е - 90-е гг. XX в.) / Г.А. Андреева // Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – Коломна, 2003. – 343 с.
6. Андреева Н.В. Информационная функция профессионального образования / Н.В. Андреева // Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2009. – №5. – С. 62-66.
7. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099с.
8. Андрущенко В.П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В.П. Андрущенко // Філософія освіти. – К.: Майстер-клас, 2005. – №1. – С. 5-17.
9. Андрущенко В.П, Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.
10. Андрущенко Т.І. Духовно-творчий потенціал мистецтва в естетичній

- освіті педагога / Т. І. Андрущенко // Естетична освіта педагога: колективна монографія / [Андрущенко Т.І., Грицаєнко П.М., Дорога А.Є. та ін.]; за ред. Андрущенко Т.І. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 9-26.
11. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8-13.
12. Багирова К.Э. От информационного общества к обществу знания / К.Э. Багирова // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2015. – №1. – С. 29-35.
13. Бак М. Філософія інформатизації освіти / Мирослав Бак; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 503 с.
14. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. // Новая технократическая волна на Западе. / под ред. Гуревича П.С. – М.: Прогресс, 1986. – 450 с.
15. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Под ред. Иноземцева В.Л. – М.: Academia, 1999. – 787 с.
16. Беридзе А.З. Институт образования в условиях новой социальной реальности / А.З. Беридзе // Теория и практика общественного развития. – 2007. – №1. – С. 78-80.
17. Берталанти Л. История и статус общей теории систем / Л.Берталанти // Системные исследования. – М., 1979. – С. 20-38.
18. Бжезинский З. Великая шахматная доска: господство Америки и его геостратегические императивы / Пер. с англ. О.Ю. Уральской. – М.: Международные отношения, 1998. – 255 с.
19. Бжезинский З. Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство / Пер. с англ. Е.А. Нарочницкой, Ю.Н. Кобякова. – М.: Международные отношения, 2004. – 287 с.
20. Блер Т. Шлях / Т. Блер. – К.: Темпора, 2011. – 848 с.

- 21.Бойченко М. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси) / М. Бойченко // Філософія освіти. – 2009. – №1-2. – С. 99-107.
- 22.Бубер М. Проблема человека / М. Бубер; пер. Н. Кушнір. – К.: Ника-Центр: Вист-С, 1998. – 96 с.
- 23.Вашкевич В.М. Історична свідомість молоді: політологічний концепт / В.М. Вашкевич; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Світогляд, 2005. – 288 с.
- 24.Вашкевич В.М. Модифікація світоглядних засад молоді у контексті цивілізаційного розвитку України / Віктор Миколайович Вашкевич. // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – №8. – С. 57–64.
- 25.Ворон О. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій школярів у сучасному інформаційному суспільстві / О. Ворон // Нова педагогічна думка. - 2014. - № 1. - С. 174-176.
- 26.Воронкова В.Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри: [моногр.] / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя: ЗДІА, 2010. – 272 с.
- 27.Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 1999. – 208 с.
- 28.Габермас Ю. Комунікативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації / Пер. з німецької // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С. 84 - 91.
- 29.Гайденко В. Критична педагогіка Пауло Фрейре / В.Гайденко // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 70-79.
- 30.Ганаба С. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики: монографія / С. Ганаба. – Суми: Університетська книга, 2014. – 334 с.



- 31.Геєць В. Характер перехідних процесів до економіки знань / В. Геєць // Економіка України. – 2003. – №4. – С. 4–15.
- 32.Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества: Пер. и примеч. А.В. Михайлова. – М.: Наука, 1977. – 704 с.
- 33.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский; РАН, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
- 34.Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Энтони Гидденс – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.
- 35.Голуб Т. Наукова складова європейської системи гарантії якості вищої професійної освіти / Тетяна Голуб // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал. – 2012. – № 1 (69). – С. 131-133.
- 36.Гончаров В. Аксіологічний вимір сучасної парадигми освіти: соціально-філософський аналіз: монографія / В. Гончаров. – К.: Вид-во НПУ ім. Дагоманова, 2012. – 368 с.
- 37.Гончарова Д.С. Реформа высшего образования и введение платы за обучение в Великобритании в 1998-2010 гг / Д.С. Гончарова // Вестн. Том. гос. ун-та. История. – 2014. – №6. – (32). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/reforma-vysshego-obrazovaniya-i-vvedenie-platy-za-obuchenie-v-velikobritanii-v-1998-2010-gg>
- 38.Григорьев А.Н. Информационное общество и новая философия образования // Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2006. – №11. – С. 24-28.
- 39.Губерський Л.В. Філософія: Історія, суспільство, освіта / Л.В. Губерський, В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: МП «Леся», 2012. – 556 с.
- 40.Давидов П.Г. Державна політика в сфері освіти: аксіологічний вимір / П.Г. Давидов // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 13-17.

41. Дайзард У. Наступление информационного века: монография / У. Дайзард. - СПб.: Нева, 2000. – 240 с.
42. Данильчук Е.В. Модернизация образования в информационном обществе и информационная культура педагога / Е.В. Данильчук // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2002. – №4. – С. 153-162.
43. Дем'янчук О. Політичні та інституційні аспекти впровадження закордонних моделей освіти в Україні / О. Дем'янчук // Україна в сучасному світі: Матер. конф. випускників програм наукового стажування у США. – К.: Стилос, 2003. – С. 102-112.
44. Дзвінчук Д. Розвиток освітніх систем у ХХ столітті та нові запити ХХІ століття / Д. Дзвінчук // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 27–35.
45. Дзвінчук Д.І. Філософські аспекти планування освіти ХХІ ст. [Текст] : научное издание / Д.І. Дзвінчук // Нова парадигма: Журнал наукових праць / НПУ ім. М.П. Драгоманова, Творче об'єднання «Нова парадигма». – Київ, 2004. – Вип. 40: Філософія. Соціологія. Політологія. – С. 54-62.
46. Довбня В. Післядипломна педагогічна освіта: екстенсивна модернізація і/або інноваційна стратегія? / В. Довбня // Філософія освіти. – 2014. – № 2. – С. 168-187.
47. Договір про принципи відносин і співробітництво між Україною і Сполученим Королівством Великобританії та Північної Ірландії // Політика і час. – 1993. – №3. – С. 72-75.
48. Докука С.В. Социальный индивидуализм в информационном обществе // С.В. Докука // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2013. – №2. – С. 250-258.
49. Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 336 с.

- 50.Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В.П.Андрущенко (голова). – Вип. 1-2. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 256 с.
- 51.Євтодюк А. В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України / А.В. Євтодюк // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2. – С. 12–15.
- 52.Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – 366 с.
- 53.Заренин М.В. Информация: свойства, ресурсы, информационные технологии / М.В. Заренин. – Гомель: Полеспечать, 2012. – 224 с.
- 54.Зиятдинова Ф. Российская образовательная политика в свете зарубежного опыта / Ф. Зиятдинова // Социологические исследования. – 2006. – №5. – С. 51-58.
- 55.Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості. – К.: НІСД, 2010. – 29 с.
- 56.Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі / В.В. Лях, В.С. Пазенок, Я.В. Любимий та ін. – Київ: ТОВ «XXI століття: діалог культур», 2009. – 404 с.
- 57.Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – 464 с.
- 58.Калинина Н.М. Функционально-ролевое значение информационных технологий в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-rolevye-znachenie-informatsionnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya.pdf>
- 59.Калошин В. Ф., Безносюк О. А. Від авторитарності до співробітництва і толерантності / В.Ф. Калошин, О.А. Безносюк // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16) – С. 8-16.
- 60.Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс; [пер. с англ. О.И. Шкаратана]. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 607 с.

- 61.Кастельс М. Пути к информационному обществу: структура занятости в семи главных индустриальных странах, 1920–1990 гг. / М. Кастельс, Ю. Аояма // Междунар. обзор труда. – М., 1995. – Т. 133. – № 1/3. – С. 52–79.
- 62.Кастельс М. Становление общества сетевых структур / Мануэль Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе: [Антология ] / под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 494 – 505 с.
- 63.Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
- 64.Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К.: Таксон, 2009. – 380 с.
- 65.Кивлюк О.П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика / Ольга Кивлюк; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во УАН ВІР, 2011. – 334 с.
- 66.Клепко С.Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / С.Ф. Клепко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2009. – 32 с.
- 67.Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
- 68.Климентьева В.В. О понятиях «информационная культура» и «информационная компетентность» в контексте профессионального педагогического образования / В.В. Климентьева // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №4. – С. 199-203.
- 69.Колин К.К. Гуманитарные проблемы формирования информационного общества // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – №12. – С. 8-12.
- 70.Колпаков В.А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / В.А. Колпаков // Вопросы философии. – 2008. – №4. – С. 26-38.

71. Корнеева Т.Б. Трансформация идеи гуманизации образования в современном университете: концептуальный аспект / Т.Б. Корнеева // Известия ТПУ. – 2009. – №6. – С. 123-125.
72. Колесова О. А. Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / О.А. Колесова; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». – О., 2011. – 18 с.
73. Кочубей Н.В. Синергетические концепты и нелинейные контексты: моногр. / Н.В. Кочубей. – Сумы: Университет. кн., 2009. – 236 с.
74. Кравченко А. Архетип учителя: идея, образ, відповідальність: монографія / А. Кравченко: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Львів: Вид-во «Ліга-Прес», 2013. – 421 с.
75. Кременко М.З. Проблема подготовки будущих учителей в условиях информатизации общества / М.З. Кременко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №77. – С. 325-329.
76. Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 3–34.
77. Кремень В. Проект сучасної освіти: інноваційна людина / В. Кремень // Рідна школа. – 2013. – №. 8-9. – С. 4-8.
78. Кречетников К.Г. Ценностные ориентиры информационного общества / К.Г. Кречетников // Система ценностей современного общества. – 2014. – №33. – С.159-164.
79. Крилова С.А. Гендерні стратегії та цілісність особистості в освітньому просторі: екзистенційні та соціальні виміри / С.А. Крилова // Філософія освіти: науковий часопис; Інститут вищої освіти АПН України, Нац. пед. універс. ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – № 1–2 (8). – С. 300–309.
80. Култаєва М. Невеличка екскурсія по філософських ландшафтах Петера Слотердайка / М. Култаєва // Філософська думка. – 2014. – №3. – С. 20-40.

81. Курбанова Л.М. Ценностные ориентации молодежи в условиях информационного общества // Современные исследования социальных проблем. Электронный научный журнал. – 2012. – №8(16). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-molodezhi-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva>
82. Курбатов С. Дистанційна освіта як сучасна складова інноваційної діяльності сучасного університету / С. Курбатов // Філософія освіти. – 2011. – №1-2. – С. 305-311.
83. Курилкина В.Н. Онтология информационного общества / В.Н. Курилкина // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2014. – №5. – С. 49-53.
84. Куцепал С.В. Інфосфера як простір буття сучасної людини / С.В. Куцепал // Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць: 75-річчю Національного авіаційного університету присвячується / редкол. Л.Г. Дротянко (гол. ред.) [та ін.]. – К., 2008. – № 1 (7)'2008. – С. 25-29
85. Кюблер Х.-Д. Міфи про суспільство знань. – К.: Переклад з німецької. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 264 с.
86. Ласло Э. Макросдвиг. К устойчивости мира курсом перемен / Эрвин Ласло; пер. с англ. Ю. А. Данилов; предисл. А.Ч. Кларк; Фонд глобальных проблем выживания человечества им. Н.Н.Моисеева. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 207 с.
87. Левінас Е. Між нами: Дослідження. Думки – про – Іншого. – К.: Дух і Літера, 1999. – 291 с.
88. Листопад О.А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті / О.А. Листопад // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 137-140.

89. Лозовицький О. Інформаційне суспільство як основа розвитку національних ціннісних орієнтацій зовнішньої політики держави в умовах сучасної доби глобалізації / О. Лозовицький // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. – 2012. – Вип. 4. – С. 98-111.
90. Луман Н. Невероятность коммуникации / Н. Луман // Проблемы теоретической социологии. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – Вып. 3. – С. 75–93.
91. Луман Н. Власть / Николас Луман [пер. с нем. А.Ю. Антоновский ]. – М.: Праксис, 2001. – 256 с.
92. Луман Н. Общество как социальная система / Николас Луман [пер. с нем. А. Антоновский]. – М.: Логос, 2004. – 232 с.
93. Луман Н. Реальность массмедиа / Н. Луман [пер. с нем. А. Антоновский]. – М.: Праксис, 2005. – 253 с.
94. Луценко Л.М. Влияние информационного общества на формирование "я" / Л.М. Луценко // Ценности и смыслы. – 2011. – №2 (11). – С. 60-73.
95. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
96. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего / М. Маклюэн ; пер. И. О. Тюрина. – М.: Академический Проект ; М.: Фонд «Мир», 2005. – 495 с.
97. Меньшеніна А.Є. Різноманітність підходів до визначення поняття «інформаційне суспільство» / А.Є. Меньшеніна // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – К.: «Видавництво «Гілея», 2015. – Вип. 99. – С. 349-351.
98. Микешина Л. Современное развитие понятия «ценность» / Л. Микешина // Ценности и смыслы. – 2009. – №1. – С. 6-17.
99. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко [та ін.]; голова ред. кол.

- В.Кремень; АПН України, Інститут вищої освіти. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
100. Молодиченко В. Аксіологічний вимір освіти: проблеми та потенційні можливості / В. Молодиченко, Л. Афанасьєва // *Versus*. – 2013. – № 2. – С. 6-12.
101. Москалик Г. Проблема співвідношення раціонального та ірраціонального в сучасних освітніх практиках / Г. Москалик // *Політологічний вісник: збірник наукових праць / Політологічний центр при Київському нац. ун-ті ім. Т. Шевченка*. – Київ: Вадекс, 2014. – Вип. 76. – С. 134-143
102. Москалик Г.Ф. Становлення інформативно-комунікативного середовища у світовому просторі та в Україні / Г.Ф. Москалик // *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: Наук. вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН*. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. - Вип. 72 (№5). - С. 443-448.
103. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько- культурологічний аналіз): дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Муляр Володимир Ілліч; Житомирський інженерно-технологічний ін-т. – Житомир, 1999. – 362 с.
104. На пути в будущее (реферат монографии Б.Р.Кларка «Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования». – Пергамон Пресс, 1998) // *Alma mater*. – М.: РУДН, 1998. – №11. – С. 37-41.
105. Невмержицька О.М. Цінність як поняття: теоретичні основи / О. М. Невмержицька // *Грані*. – 2015. – № 7. – С. 114-117.
106. Нейсбит Дж. Мегатренды / Джон Нейсбит; [пер. с англ. М.Б. Левина]. – М.: АСТ, 2003. – 384 с.
107. Непокупна Т.А. Вища педагогічна освіта і комерціалізація наукового знання: проблеми і суперечності / Т.А. Непокупна, С.В. Степаненко // *Бізнес Інформ*. – 2014. – № 8. – С. 14-18.



108. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. – 2003. – 1280 с.
109. Огієнко О. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів / О. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №1. – С. 10-19.
110. Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – 832 с.
111. Пиголенко І.В. Інтернет-технології як засіб формування ціннісних орієнтацій студентства на шляху до інформаційного суспільства (на прикладі НТУУ "КПІ"): Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / І.В. Пиголенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
112. Пищулина Т.В. Специалист в условиях информационного общества / Т.В. Пищулина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2008. – №13(113). – С. 67-72.
113. Покась В.П. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти / В.П. Покась, Я.С. Фруктова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2013. – № 19. – С. 70-74.
114. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Почепцов Георгий Георгиевич. – М.; Киев: Рефл-бук: Ваклер, 2001. – 656 с.
115. Прокудин Д.Е. Формирование готовности человека к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей жизнедеятельности как одного из основных компонентов информационной культуры / Д.Е. Прокудин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2010. – №2(6). – С. 64-68.
116. Ращупкина М.Г. Генезис представлений об информационном обществе / М.Г. Ращупкина // Вестник ВУиТ. – 2015. – №2(24). – С. 106-109.

117. Ридингс Б. Университет в руинах / Билл Ридингс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики.– М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
118. Розова Т. До проблеми освоєння майбутнього у соціальній філософії / Т. Розова // Філософська думка. – 2001. – №5. – С.125-136.
119. Рябенко Є.М. Демократизація вищої освіти в дискурсі формування соціальної держави в Україні / Є.М. Рябенко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Вип. 30. – С.148-154.
120. Савельєв В.Л. Діалектика термінологічної взаємодії / В.Л. Савельєв // Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Науковий часопис. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2014.– №46.– С. 205-215.
121. Савельєв В. Критичне мислення як умова продуктивної освіти / В. Савельєв, В. Ільїн // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В. Андрущенко (голова) [та ін.]. – Вип. 5-6. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 125-133.
122. Сайт Британської Ради в Україні – [Електронний ресурс] .–Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org.ua/about/british-council-ukraine>
123. Сакун А.В. Комунікативна легітимація освіти в контексті глобалізації: автореф. дис...канд. філос. наук : 09.00.10 / А.В. Сакун ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2009. – 19 с.
124. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 279 с.
125. Скоробогатова М.Р. Тенденции развития системы подготовки научных кадров в Великобритании / М.Р. Скоробогатова // Ученый записки ТНУ имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2014. – Том 27(66). – №3.– С. 81-98.

126. Скубашевська О.С. Філософія інноваційного розвитку освіти інформаційного суспільства (світоглядно-філософський аналіз) / Ольга Скубашевська. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 315 с.
127. Слостенин В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность / Под ред. З.И. Равкина – М.: ИТОП РАО, 1995. – С. 3-15.
128. Стеценко К.В. Исторична генеза філософії освіти Великої Британії (досвід для України): дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / К.В. Стеценко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 192 с.
129. Сухов Е.И. Информационное общество как новое общество / Е.И. Сухов // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №7. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2011/7/sociologiya/sukhov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/7/sociologiya/sukhov.pdf)
130. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терепищій. – К.: «Фенікс», 2016. – 309 с.
131. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 669 с.
132. Тоффлер Э. Третья волна. / Элвин Тоффлер. – Москва : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 784 с.
133. Туткабаева М.А. Формирование информационно-технологической культуры при подготовке специалиста-педагога / М.А. Туткабаева // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №7. – С. 70-71.
134. Университеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17-19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – 188 с.

135. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
136. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
137. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
138. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.
139. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 120 с.
140. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма; пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 349 с.
141. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма [Пер. с англ. под общ. ред. А.В. Александровой]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 474, [6] с.
142. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку. / Ф. Фукуяма; Пер. з англ.. Віктора Дмитрука. – Львів: Кальварія, 2005. – 380 с.
143. Хайдеггер М. Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Мартин Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – С. 238-253.
144. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; Пер. с англ. Т.Велимеева, Ю.Новикова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.
145. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: Вибрані публікації представників наук. школи В. Андрущенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 550 с.

146. Чертовских О. Историко-педагогические основы системы университетского образования Великобритании / О. Чертовских // Вестник МГИМО. – 2013. – №2. – С. 183-186.
147. Шевчук О.О. Інформаційне суспільство як чинник трансформації ціннісних засад вищої освіти / О.О. Шевчук // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Видавництво «Гілея», 2016. – Вип. 111 (8). – С. 314-318.
148. Шевчук О.О. Модернізація педагогічної освіти в контексті становлення суспільства знань / О.О. Шевчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 31 (44). – С. 264-270.
149. Шевчук О.О. Модернізація педагогічної освіти в західноєвропейських країнах / О.О. Шевчук // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки. / Гол. ред. В.С. Пазенок. – К.: КУТЕП, 2014. – С. 348-356.
150. Шевчук О.О. Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні та Німеччині / О.О. Шевчук // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2013. – Випуск 77 (№ 10). – С. 266-270.
151. Шевчук А.О Становление и развитие билингвального образования в Соединенных Штатах Америки сквозь призму трансформационных процессов на территории страны / А.О. Шевчук // Scientific Works. – Баку, 2015. – №1 (24). – С. 97-104.
152. Шитов С.Б. От информационного общества к обществу знания / С.Б. Шитов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. –Тамбов: Грамота, 2011. –№ 3 (9). – С. 198-200.

153. Ягодзінський С.М. Глобальні інформаційні мережі у соціокультурній перспективі / С.М. Ягодзінський. – К.: Аграр Медія Груп, 2015. – 276 с.
154. Ярошенко А.О. Напрями модернізації української освітньо-інформаційної політики / А.О. Ярошенко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 3: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 122-130.
155. Яруш М.В. Інформаційне суспільство в сучасному філософському дискурсі / М. В. Яруш // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : «Видавництво «Гілея», 2014. – Вип. 80. – С. 316-321.
156. Яценко Г.Ю. Комуникативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Г.Ю. Яценко; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 16 с.
157. Adler S. The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education / S. Adler // Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy. – 1991. – No. 17(2). – pp. 139-150.
158. Amilburu M.G. What's new in the University's Current Crisis / M.G. Amilburu // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2014. – No.116. – pp. 686-690.
159. Aoki K. Generations of Distance Education: Technologies, Pedagogies, and Organizations / K.Aoki // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2012. – No.55. – pp. 1183-1187.
160. Axiology. Definition of Merriam-Webster Online Dictionary – [Electronic source]. – Access mode: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/axiology>
161. Barton L. Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues / L. Barton // British Journal of Sociology of Education. – 1994. – No. 15(4). – pp. 529-543.

162. Beech M. A social democratic narrative of British democracy / M. Beech // Policy Studies. – 2012. – No. 33(2). – pp. 133-144.
163. Biesta G. On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education / G. Biesta // European Educational Research Journal. – 2015. – Vol. 14. – No. 1. – pp. 11-22.
164. Bonnett M. "New" Era Values and the Teacher Pupil Relationship as a Form of the Poetic / M. Bonnet // British Journal of Educational Studies. – 1996. – Vol. 44. – No. 1. – pp. 27-41.
165. Boostrom R. The peculiar status of Democracy and Education / R. Boostrom // Journal of Curriculum Studies. – 2014. – [Electronic source]. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.962100>
166. Brown G.D. The College Curriculum / G.D. Brown // The Training of Teachers. The Factual Survey / Ed. by St. Hewett. – L.: ULP, 1971. – pp. 23-61.
167. Buttler J.D. The Role of Value Theory in Education / J.D. Buttler // Educational Theory – 1954. – Vol. 4. – Issue 1. – pp. 69–86.
168. Caena F. Literature review: Teachers core competences. Requirements and development. – Brussels: European Commission. – April 2011. – 28 p.
169. Carroll N. E-learning – the McDonaldization of education / N. Carroll. – European Journal of Higher Education. – 2013. – No 3(4). – pp. 342-356.
170. Codd J. Teachers as “managed professionals” in the global education industry: the New Zealand experience / J. Codd // Educational Review. – Vol. 37. – No.2. – 2005. – pp. 193-206.
171. Cohen L., Manion L., Morrison K. A Guide to Teaching Practice / L. Cohen, L. Manion, K. Morrison. – L.; N.Y.: Routledge, 1996. – 442 p.
172. Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>

173. DffiE. Teachers: Meeting the Challenge of Change. Green Paper. – L.: The Stationary Office, 1998a. – 283 p.
174. Di Masi D., Santi M. Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens / D. Di Masi, M. Santi // Journal of Curriculum Studies. – 2016. – No. 48(1). – pp. 136-150.
175. Distance education for teacher training / Ed. by H. Perraton. – NY: Routledge, 1993. – 424 p.
176. Donnelly R. Blended problem - based learning for teacher education: lessons learnt / R. Donnelly // Learning, Media and Technology. – 2006. – Issue 31(2). – pp. 93-116
177. Education Reform Act 1988 [Elecrtonic resource]. – Access mode: [http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga\\_19880040\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf)
178. Featherstone M., Venn C. Problematizing global Knowledge: Critical commentaries: Introduction / M. Featherstone, C. Venn // Theory, culture & society. – 2007. – Vol. 24, No. 7-8. – pp. 261-263.
179. Forrester J.C. Thinking Creatively; Thinking Critically / Julie C. Forrester // Asian Social Science – 2008. – Vol.4. –No.5 (May). – pp. 100-105.
180. Fortune J. Democracy in Education: a Foxfire experience // Democratic Teacher Education: programs, processes, problems and prospects / Ed. by J.M. Novae. – N.Y.: State University of New York Press, 1994. – 402 p.
181. Gare A.E. Educating for Democracy: Teaching ‘Australian values’ / A.E. Gare // Educational Philosophy and Theory. – 2010. – Vol. 42. – No. 4. – pp. 424-437.
182. Gourley B., Lane A. Re-invigorating openness at The Open University: the role of Open Educational Resources / B. Gourley, A. Lane // Open Learning. –2009. – Vol. 24. – No. 1. – pp. 57–65.
183. Halperin E., Bar-Tal D. Democratic Values and Education for Democracy in the State of Israel / E. Halperin, D. Bar-Tal // Democracy and Security. – 2006. – No. 2(2). – pp. 169-200.



184. Halstead J.M., Taylor M.J. Values in education and education in values / J.M. Halstead, M.J. Taylor. – Psychology Press, 1996. – 545 p.
185. Halliday J. Values and further Education / J. Halliday // *British Journal of Educational Studies*. – 1996. – Issue 44(1). – pp. 66-81.
186. Halttunen N. Changing Missions. The Role of Open University Education in the Field of Higher Education in Finland / N. Halttunen // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2006. – No. 50:5. – pp. 503-517.
187. Hansen D., Carmen J. The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from Democracy and Education / D. Hansen, J. Carmen // *Journal of Curriculum Studies*. – 2016. – No. 48(1). – pp. 94-112.
188. Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward / Ed. by John Brennan and Tarla Shah [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/Lookingbackandlookingforward.pdf>
189. International handbook of higher education – Dordrecht (The Netherlands) : Springer, 2007 . – pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – 405 p.
190. Information society [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100003718>
191. Kelly T. Democratic Empowerment and Secondary Teacher Education / T. Kelly // *Democratic Teacher Education: programs, processes, problems and prospects* / Ed. by J.M. Novae. – N.Y.: State University of New York Press, 1994. – pp. 102-118.
192. Kling R. The struggles for democracy in an information society / R. Kling // *The Information Society*. – 1986. – No. 4(1). – Issue 2. – pp. 1-7.
193. Koelble T.A., Lipuma E. Democratizing Democracy: A Postcolonial Critique of Conventional Approaches to the ‘Measurement of Democracy’ / T.A. Koelble, E. Lipuma // *Democratization*. – 2008. – No. 15(1). – pp. 1-28.

194. Krings B. The sociological perspective on the knowledge-based society: Assumptions, facts and vision / B. Krings // Enterprise & work innovation studies. – 2006. – No. 2. – pp. 9-20.
195. Learning to Teach in the Secondary School. A Companion to School Experience / Ed. by S. Capel, M. Leask, T. Turner. – L.; N.Y.: Routledge, 1996. – 302 p.
196. Maclup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Maclup. – Princeton, 1962. – 436p.
197. Mayes A.S., Burgess H. Open and Distance Learning for Initial Teacher Education / A.S. Mayes, H. Burgess. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/9426/2/Open%20and%20Distance%20Learning%20for%20ITE.pdf>
198. Mirror images: popular culture and education / ed. D. Silberman-Keller [a.o.]. – New York [etc.]: Peter Lang, 2008. – VI, 226 p.
199. Moerkerke G. Modern customers and open universities: can open universities develop a course model in which students become the cocreators of value? / G. Moerkerke. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://doi10.1080/02680513.2015.1117969>
200. Moore N. The information society / Nick Moore. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.unesco.org/webworld/wirerpt/wirenglish/chap20.pdf>
201. Ozga J. Education Governance in the United Kingdom: the modernization project / J. Ozga // European Educational Research Journal. – 2002. – Vol. 1. – No.2. – pp. 331-341.
202. Paterson R.W.K. Towards an Axiology of Knowledge / R.W.K. Paterson // Journal of Philosophy of Education. – 1979. – Vol. 13. – Issue 1. – pp. 91–100.
203. Pithers R.T., Soden R. Critical thinking in education: a review / R.T. Pithers, R. Soden // Educational Research. – 2000. – No. 42(3). – pp. 237-249.
204. Policy Paper. International Education Strategy: Global Growth and Prosperity. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.gov.uk/>

- government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf
205. Rethinking What a «Traditional» College Education Entails: Five Misconceptions About the Online Learning Experience – [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi\\_b\\_5571263.html](http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi_b_5571263.html)
206. Richards C. Primary Education – At a Hinge of History? Primary Directions Series / C. Richards. – L.: Falmer Press, 1999. – 221 p.
207. Robinson W. Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives / W. Robinson // Education Research and Perspectives. – 2006. – Vol. 33. – No. 2. – pp. 19-36.
208. Rule J., Besen Y. The once and future information society / J. Rule, Y. Besen. – Theory & Society. – 2008. – Vol. 37. – No. 4. – pp. 317-342.
209. Ryan S. The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning / Steve Ryan. – Psychology Press, 2000. – 204 p.
210. Samanci O. Democracy Education in Elementary Schools / O. Samanci. – The Social Studies. – 2010. – No. 101(1). – pp. 30-33.
211. Shepherd S. Conservatism and Social Policy: an examination of modern conservative approaches to education policy in Great Britain and the United States / S. Shepherd. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://theses.dur.ac.uk/5740/>
212. Simuth J. Principles for e-pedagogy / J. Simuth, I.Sarmay-Schuller // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – No.46. – pp. 4454 – 4456.
213. Sterling T.D. Democracy in an information society / T.D. Sterling // The Information Society. – 1986. – Vol. 4. – Issue 1-2. – pp. 9-47.
214. Subsock A., Smidt H. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. – EUA, Brussels, 2010. – 125 p.
215. Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // Human Affairs – 2008. – Issue 18. – pp. 161–170.

216. Tait A. What are open universities for? / A. Tait // Open Learning. – 2008. – Vol. 23. – No. 2. – pp. 85–93.
217. Teacher Education through Distance Learning: Technology – Curriculum – Cost – Evaluation – [Electronic resource]. – Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf>
218. Teacher Professionalism and the Challenge of Change / Ed. by J. Graham. - L.: Trentham Books, 1999.– 327 p.
219. The information society // A Dictionary of Sociology. Oxford University Press, 1998 – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-informationsociety.html>
220. The Open University Annual Report 2014/15– [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.open.ac.uk/web-content/Annual-Report-2014-15.pdf>
221. The Open University Official Website – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.openuniversity.edu/>
222. Tomar B. Axiology in Teacher Education: Implementation and Challenges / B. Tomar // Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). – 2014. – Vol. 4. – Issue 2. (Ver. III). – pp. 51-54.
223. Top 100 world universities 2015/16 – THE rankings – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/11896268/Top-100-world-universities-201516-THE-rankings.html>
224. Vaira M. Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis / M. Vaira // Higher Education. – 2004. – Vol. 48. – pp. 483-510.
225. Van Damme D. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process / D. Van Damme // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: Springer, 2009. – P. 44.
226. White Paper: Excellence in Schools – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellence-in-schools.html>

227. Wilkins A. Shades of Freire: Exorcising the spectre haunting pedagogy / Andrew Wilkins – Journal of Pedagogy. –2013. – Issue No. 4 (1). – pp. 5-10.
228. Yang Y. Scientific Analysis of the Commonness in Human Civilization / Yue Yang // Journal of Politics and Law. – 2009. – Vol. 2. – No. 2. – pp. 115-119.
229. Youth in the information society. – Strasbourg: Council of Europe Publishing,– 1997. – 222 p.