

актуалізацію творчого потенціала студентів як передумови саморозвитку і самосовершенствования для професійного росту і успішної самореалізації в майбутній педагогічній діяльності.

*Ключевые слова:* акмеологічна середовище, конкурентоспроможність, конкурентоспроможність майбутніх педагогів, професійна підготовка.

**Bezborodyh S. Acmeological Environment as a Pedagogical Condition of Professional Development of Future Competitive Teachers**

The relevance of the material set out in the article, due to the resolution of problems of training future competitive teachers, which becomes important the study of personality as a complete phenomenon in its essential unity party (individual, personality, individuality), her desire high performance, life success of creativity at all stages of lifelong education, creation of necessary conditions for self-realization her creativity. Therefore, the purpose of the article is to consider the acmeological environment as a pedagogical condition of professional development of future competitive teachers. It was established that the formation of the competitiveness of future teachers in the process of training through the establishment is acmeological environment that provides the actualization of creative potential of students as a prerequisite for self-development and self-improvement for professional growth and successful self-realization in future pedagogical activities.

*Key words:* acmeological environment, competitiveness, competitiveness of future teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:37.013

**Л. Л. Бутенко**

**РИЗИКИ ПРАГМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
У СУЧАСНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

Сучасне суспільство розглядається як суспільство ризику (У. Бек, Г. Бехманн), споживання (Ж. Бодрийяр), вистави (Г. Дебор), як транзитивне (від лат. *transitus* – перехід), тобто як суспільство перехідного періоду (Д. Растоу, А. Пшеворський, Ф. Шміттер, Х. Лінц, С. Хантінгтон). При цьому нестійкість, варіативність соціальних процесів у транзитивному суспільстві зумовлює розвиток як прогресивних, так й регресивних елементів відносин та зв'язків.

Суттєво змінюються функції університетської освіти, відбувається модернізація усіх сфер діяльності університету (навчальної, наукової, соціальної, управлінської). Сучасні реалії спростовують думку Н. Глазера, який на початку 70-х рр. XX ст. вважав, що «легше змінити світ, ніж університет» [12, с. 82]. Університетська освіта опинилася перед дилемою – як пов'язати усталені та перевірені часом традиції підготовки фахівців у системі вітчизняної вищої освіти та виклики сучасності, що зумовлюють суттєві трансформації освіти як на змістовному, так й на технологічному рівнях.

Серйозні виклики у сучасних соціокультурних умовах постають перед педагогічною освітою. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016) відзначається, що «університетизація» педагогічних інститутів призвела до звуження циклу психолого-педагогічних дисциплін, зменшення педагогічної практики, закриття кафедр педагогіки. За роки незалежності кількість закладів вищої освіти, що спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, зменшилася майже удвічі» [5, с. 123]. Педагогічна освіта, на жаль, «стала аутсайдером вищої школи, її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя перетворилася лише на одну з поміж інших. Учителю недостатньо формується як суб'єкт сучасних цінностей» [5, с. 12].

Загальні процеси глобалізації, інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, підвищення ролі знання як провідного ресурсу розвитку особистості зумовлюють суттєві зміни як у змісті, так й у технологіях вищої освіти. У наукових дослідженнях та публіцистичних розвідках, присвячених проблемам освіти, серед її якісних характеристик достатньо поширеними є такі, як «криза», «регрес», «хаотизація», «стагнація», «час глобальних змін», «перманентне реформування» та ін.

Особливості соціокультурних функцій університетської освіти у постіндустріальному суспільстві, трансформації університету в сучасному освітньому просторі досліджували такі зарубіжні науковці, як Б. Кларк (B. Clark), Х. Ортега-і-Гассет (J. Ortega y Gasset), Б. Рідінгс (B. Readings), Дж. Рітцен (J. Ritzen), Г. Розовський (H. Rosovsky), К. Ясперс (K. Jaspers) та ін., українські дослідники – В. Андрущенко, В. Астахова, В. Бакіров, С. Курбатов, В. Луговий, О. Мешанінов, І. Предборська, О. Слюсаренко та ін.

Філософський та соціологічний контекст дослідження феномену ризику представлено у працях таких зарубіжних науковців, як М. Алле (M. Allais), У. Бек (U. Beck), Е. Гідденс (A. Giddens), Н. Луман (N. Luhmann), А. Альгін, Ю. Зубок, С. Кравченко, С. Красиков, О. Яницький та ін., а також вітчизняних дослідників – О. Дурманенко, Л. Головка, М. Качуровський та ін. Психологічний аспект ризику досліджується переважно в рамках теорії мотивації досягнення, теорії рішень і концепції надситуативної активності (Є. Ільїн, Т. Корнилова,

В. Петровський та ін.). Специфіку ризику в освітньому просторі представлено в працях І. Абрамової, О. Арламова, Л. Антонової, М. Васильєвої, Н. Сабініної, Е. Хабібулліна та ін. Особливості освітнього простору в суспільстві ризику (на прикладі загальноосвітньої школи) досліджувала І. Лоскутова, концептуальні засади вивчення ризиків у закладах освіти – Н. Черненко.

Однак, ризики прагматизації професійної підготовки майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей у сучасній університетській освіті спеціально не досліджувалися.

*Мета статті* – розкрити передумови й особливості прагматизації професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Об'єктивною умовою функціонування системи вищої освіти є *ризик*, який розуміється, як: реально існуюча небезпека, що детермінована соціальними та культурними умовами; складне явище, яке притаманне будь-якій сфері людської діяльності, пов'язане із множиною умов та чинників, що впливають на позитивне завершення рішень, які ухвалюються людьми (Н. Сабініна). Принциповим у контексті дослідження ризиків саме прагматизації вищої освіти є зауваження Е. Гідденса про те, що ризик як соціальне явище має не тільки дисфункційні наслідки, а містить певний потенціал позитивного розвитку [3, с. 19]. Соціокультурний потенціал ризику пов'язано із активізацією соціальних дій із попередження або пом'якшення можливих негативних наслідків тих чи інших подій (У. Бек).

Одним із ризиків системи вищої освіти є прагматизація професійної підготовки майбутніх фахівців.

Філософський контекст дослідження прагматизації пов'язано насамперед із обґрунтуванням *філософії прагматизму* у працях Ч. Пірса, У. Джемса, Дж. Дьюї, Р. Рорті та ін. Сучасні теорії неопрагматизму ґрунтуються на концепції пізнання, що пов'язана із практичною діяльністю людини, накопиченням досвіду, значенням традицій, еталонів, прикладів для пошуку істини. У науковому педагогічному дискурсі виток прагматизму як ідеологемі педагогічної теорії та практики пов'язується із ім'ям американського філософа та педагога Дж. Дьюї, який відстоював віру в безцінність особистісного досвіду дитини, спрямованість та її активну діяльність. Саме самотійність, ініціативність дитини в навчальній, соціальній діяльності є підґрунтям *педагогіки прагматизму*.

Дискурсивна практика другої половини ХХ – початку ХХІ ст. засвідчила трансформацію поняття «прагматизм», яке вийшло далеко за межі наукових штудій. У повсякденному використанні терміни «прагматизм», «прагматичний» позначають практичний характер тієї чи іншої діяльності, спрямованої на досягнення максимально корисного результату. У сучасній публіцистиці майже штампами стали вирази «покоління прагматиків», «прагматизм мислення» і т. п. Понятійне поле

проблеми прагматизації в соціокультурному контексті включає такі конструкти, як утилітаризм, корисність, практичність, раціональність, економічність, вигода, комерціалізація, перспективність використання, ресурсоемність, адаптація.

*Прагматизація вищої освіти* розуміється як: визначення мети професійної підготовки через передання тільки спеціальних знань, представлення тільки тієї інформації та формування тільки тих навичок, які будуть затребувані безпосередньо на робочому місці (В. Никольський); спрямованість на формування фахівців, здатних виконувати певні операціональні функції, що затребувані у суспільстві. Прагматизація освіти, на думку А. Бойко, «спонукає пов'язати якість освіти з рівнями корисності її носія у практичній діяльності» [2, с. 5]. Заслугує на увагу точка зору С. Терепищія, який аналізує особливості прагматизації професійної освіти у зв'язку із такими аспектами сучасної освітньої парадигми, як діяльнісний, компетентнісний підходи: «на практиці прагматизація пов'язана із зміною навчального процесу, його цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання. При цьому головним завданням ВНЗ стає технологічна реалізація практико зорієнтованого діяльнісного та завершеного процесу освоєння затребуваних компетенцій, досягнення яких підтверджено відповідними процедурами діагностики та вимірювання» [8]. Для сучасного інформаційного суспільства особливого значення набуває практика операціоналізації знання, забезпечення інструментальності змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. За таких умов виникає небезпека девальвації термінальної функції освіти, пов'язаної з її людинотворчою та культуротворчою спрямованістю

Серед ризиків прагматизації професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників слід виокремити трансформацію цілепокладання, послаблення гуманітарної підготовки майбутніх учителів, ризики стандартизації змісту, форм та методів освітньої діяльності, протиріччя ідеології освітніх послуг, коммодифікації та консьюмеризації в системі вищої освіти, перетворення аспірантури в один з рівнів системи вищої освіти та ін.

*Ризики трансформації цілепокладання в університетській освіті.* Цільові орієнтири сучасної молоді при виборі майбутньої професії пов'язані як із інтересом до тієї чи іншої професійної сфери, так й із зовнішніми чинниками. Соціологи відзначають, що в Україні «на перший план при вступі у ВНЗ виходять результати зовнішнього незалежного тестування (ЗНО)» [9, с. 138]. При цьому актуалізується тенденція, коли «вибір спеціальності та вишу залежить від конфігурації предметів та отриманих балів за результатами ЗНО» [Там само]. Додатковою гостроти у цьому питанні додають «сценарії» подання документів у ВНЗ, коли абітурієнти мають право подавати документи в один виш і на одну спеціальність, в один виш і на різні спеціальності, у декілька вишів на близькі спеціальності і, нарешті, у декілька ВНЗ і на різні спеціальності. За

таких умов обрання педагогічного фаху далеко не завжди зумовлено прагненням випускників школи присвятити себе педагогічній професії, свідомим вибором професії вчителя, що призводить до того, що «за умов екстенсивного зростання національної вищої школи деякі педагогічні заклади в боротьбі за кількість студентів приймають по суті будь-кого, хто має формальне право вступати у вищий навчальний заклад» [5, с. 123].

Реаліями часу є те, що абсолютна більшість випускників шкіл сьогодні вступає до ВНЗ, тобто «обов'язковість вищої освіти стає необхідним атрибутом конкурентоздатності на ринку праці, ефективності участі соціальних акторів в усіх соціокультурних практиках» [9, с. 170]. Своєрідною ілюстрацією зазначеної тенденції (не без присмаку іронії!) може слугувати фрагмент із сатиричного памфлету Лао Ше (1932): «Тоді було проведено кардинальну реформу, згідно якої день вступу до школи вважався одночасно днем закінчення університету... Реформа виявилася прекрасною... За статистичними підрахунками, наша країна відразу зайняла перше місце на Марсі за кількістю людей з вищою освітою... Імператор був задоволений реформою тому, що вона свідчила про його любов до народу, до освіти. Учителі були задоволені тим, що усі вони стали викладачами університетів... Батьки сімейств із задоволенням поглядали на своїх семирічних шмаркачів, які закінчили університети, оскільки розумні діти – гордість батьків і матерів. Про учнів я вже не говорю: вони були просто щасливі» [5].

Українські соціологи зауважують, що «достатньо значній кількості студентів просто необхідно отримати диплом державного зразку, і вони готові максимально скоротити шлях до цієї мети. На цьому шляху розширюються освітні практики, які не пов'язані із напруженням волі, зусиль, з наполегливою працею. Загрозливі розміри сьогодні набувають списування, яке ввійшло у норму, плагіат, масове небажання студентів брати участь у науково-дослідній роботі» [9, с. 170]. Аналізуючи ситуацію із ставленням сучасних студентів до освіти, В. Радаєв наголошує, що студенти «вимагають більше прикладних речей, які затребувані прямо зараз... Це приймає форму стійкого прагматичного психозу» [7].

*Ризики послаблення гуманітарного контексту професійної освіти.* Сучасні тенденції наповнення навчальних планів університетської освіти свідчать про відхід від кантовсько-гумбольтовської моделі університету, яка передбачала фундаментальну підготовку в умовах академічної свободи, загальнокультурну ерудицію, знання мов, ґрунтовну філософську та історико-літературну підготовку на всіх факультетах. Гуманітарна підготовка в сучасних умовах втрачає свою значущість порівняно із професійно зорієнтованою. Однак, і для нашого часу абсолютно слухним залишається зауваження Х. Ортеги-і-Гассета про те, що «перша та центральна функція університетів – залучення до важливих культурних галузей знання» [6, с. 91].

Послаблення гуманітарного контексту професійної освіти майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників,

людиновимірності системи вищої освіти в цілому зумовлено зменшенням кількості навчальних годин дисциплін соціально-гуманітарного блоку, виведенням окремих предметних галузей (наприклад, філософія, культурологія) у варіативну частину навчального плану. Однак, у контексті саме педагогічної освіти принципового значення набуває формування не лише професійної, а й особистісної ідентичності майбутніх учителів, науково-педагогічних працівників, їхньої здатності до креативності, нешаблонного мислення, когнітивної компетентності, тобто уміння продукувати нове знання. Показовою є думка Т. Хагурова, який відзначає, що «виняткова увага на всіх рівнях стала приділятися питанням умов життя, й украй недостатня – питанням її смислу та і якості. Політики, чиновники і журналісти багато й охоче заговорили про кошти, що виділяються на різні заходи й програми. Але дуже рідко – про зміст і смисл, культурні та виховні наслідки тих або інших пропозицій або програм» [10, с. 6]. Категорія «ставлення» (ставлення до знання, ставлення до діяльності, до світу, до інших людей і т.д.) практично зникає з повсякденного педагогічного дискурсу, поступається таким характеристикам освітнього процесу, як компетенції, стандарти, показники якості й т.п.

*Ризики стандартизації змісту, форм та методів університетської освіти.* Ми абсолютно згодні з думкою українських соціологів, які вважають, що «в процесі тотальної стандартизації руйнується сутність вищої освіти – збагачення наукового знання, залучення до культури у виробництві інтелектуальної еліти суспільства, підтримка академічних традицій» [9, с. 174]. Так, перехід до практико-зорієнтованого навчання у контексті сучасної педагогічної освіти містить ризики, пов'язані із необхідністю узгодження стандартизації вимог до майбутнього вчителя, які ґрунтуються на чіткій номенклатурі функційних обов'язків, та викликами сучасності, які орієнтують майбутніх педагогів на креативне перетворення існуючої педагогічної практики, гнучкий підхід до вибору стратегій професійної діяльності в умовах потенційної невизначеності та багатомірності реальності.

Уніфікація навчальних планів та програм з одного боку зумовлена змістом освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця та вимогами МОН України щодо мобільності студентів та визнання дипломів усіма вишами, а з іншого – призводить до втрати унікальності окремих вишів, майже унеможливорює запровадження в навчальний процес авторських курсів як результату наукової роботи провідних учених та наукових шкіл.

Достатньо серйозною є проблема репрезентації в середовищі майбутніх учителів критеріїв успішності професійної підготовки, зокрема таких, як високий рівень педагогічної майстерності, здатність до творчої діяльності, конструктивного бачення проблем у педагогічній дійсності та, відповідно, адекватний вибір стратегій їх вирішення тощо. Студент з першого курсу абсолютно чітко назве інші критерії: достатній бал для отримання заліку або екзамену, достатній рейтинговий бал для

отримання бюджетного місця в магістратурі, необхідні кількість «наукових статей» для підвищення знову ж того ж самого рейтингового місця і т.д. Орієнтація студентів на кількість статей як показник успішності науково-дослідної роботи взагалі є хибною, оскільки закладає імператив «Публікуйся, або пропадеш». При цьому питання «Хто прочитає цю статтю? В кого вона викличе інтерес?» навіть не обговорюються. Надання переваги серед різних форм контролю успішності студентів саме тестуванню й особливо тестуванню в комп'ютерній формі також є свідченням прагматичної орієнтації системи освіти на стандартизацію.

*Ризики ідеології «освітніх послуг», коммодифікації та консьюмеризації освіти.* Сучасний етап розвитку суспільства характеризується поширенням ринкових форм господарювання й в освітній галузі «під впливом культури ринкового суспільства, ціннісними імперативами якого є максимізація користі, вигоди, ефективності та конкурентоздатності» [9, с. 165]. При цьому дослідники відзначають наявність «агресивної ринкової поведінки» університетів в умовах експансії управлінської культури бізнесу, конкурентну боротьбу за абітурієнтів, за гранти, за конкурсне фінансування програм розвитку [9, с. 166]. Зрозуміло, що включення університетів у конкурентну боротьбу стає могутнім стимулом подолання інертності окремих груп професорсько-викладацького складу вишів, підвищення якості іміджевих характеристик університету, покращення його матеріального стану. Однак, комерціалізація завдає загрози академічним стандартам, створює певні передумови для прояву корупції.

Поняття «освітня послуга» детерміноване необхідністю реалізації завдань маркетингу в освітній галузі, управління її економічним розвитком. При цьому достатньо дискусійними з точки зору гуманітарного виміру університетської освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема є тлумачення «освітньої послуги» як цілеспрямованого систематичного процесу передачі та отримання знань, інформації, вмінь і навичок та результат інтелектуального, культурного, духовного, соціально-економічного розвитку суспільства та держав (С. Багдік'ян). Напевно, залишається риторичним питання: а чи дійсно фахівці в галузі маркетингу та економіки освіти вважають за можливе «передати» студентові будь-які знання, а тим паче вміння та навички? Розгляд «освітньої послуги» як специфічного товару взагалі залишає поза уваги особистісно зорієнтований контекст професійної підготовки. Зрозуміло, що упорядкування економічного складника діяльності сучасних вишів потребує цілеспрямованої роботи фахівців у галузі економіки, маркетингу, однак їх претензії на пріоритетне значення «освітніх послуг» у забезпеченні інтелектуального потенціалу держави є вкрай претензійними. Ризики такої ідеології пов'язані із оцінкою майбутнього фахівця виключно за мірою його функційної користі для певної системи, виправданням людини як «машини бажань» (Ф. Гваттари, Ж. Делез),

диплому/наукового ступеня як знакового оформлення статусу людини в суспільстві.

Ідеологія «освітніх послуг» безпосередньо пов'язана із процесами коммодифікації та консьюмеризації освіти. *Коммодифікація* (від. англ. – commodity – предмет споживання, товар) – перетворення освіти у певного виду товар. *Консьюмеризація* (від англ. consumer – споживач) – трансформація освіти із сфери духовного виробництва у сферу виробництва та надання послуг. За умови коммодифікації освіти споживачі «освітніх послуг» цінують понад усе доступність або «зручність» освіти (максимальне скорочення фізичних зусиль для отримання шуканого результату), функційну зручність навчального контенту, який не потребує інтелектуальних зусиль щодо його опанування, виключно прикладний характер навчального знання. Необхідно констатувати, що логіка економічної продуктивності, яка прямо або опосередковано переноситься в площину освіти, достатньо суперечлива. Е. Мішулан окреслює сумну перспективу для університетів, коли «дослідники перестануть бути тими, хто ставить питання, а перетворюються на постачальників «клієнтських рішень» [11, с. 5].

*Ризики перетворення аспірантури в один з рівнів системи вищої освіти.* Згідно положень Закону України «Про вищу освіту» підготовка науково-педагогічних працівників переведена із сфери постдипломної освіти у сферу вищої освіти як її третій ступінь, тобто як елемент системи «бакалаврат – магістратура – аспірантура». Необхідно враховувати, що для значної кількості студентів відтепер вступ до аспірантури буде розглядатися як «природний крок» у системі неперервної освіти «бакалаврат – магістратура – аспірантура».

Зазначена структура відповідає системі вищої освіти в ЄС, де третій ступінь завершується присудженням доктора філософії (PhD). Позитивні аспекти такої трансформації пов'язуються із входженням системи освіти України в європейський освітній простір, необхідністю стандартизації усіх рівнів вищої освіти, введенням освітньо-наукових програм підготовки в аспірантурі. Однак зміщення акценту у підготовці наукових працівників від «академічного ступеня» до «кваліфікації» є одним із показників саме прагматизації підготовки кадрів для науково-педагогічної галузі. Відтепер аспірантура як третій рівень освіти передбачає масову та доступну форму неперервної освіти. Відповідно, випускники аспірантури змушені будуть працевлаштовуватися не тільки в академічній сфері та вишах, а й в інших сферах професійної діяльності. З одного боку орієнтація на підвищення інтелектуального капіталу суспільства цілком зрозуміла, але з іншого – нагальним питанням постає ризик втрати академічного складника підготовки науково-педагогічних працівників, оскільки наукова діяльність потребує специфічних компетенцій, особливого наукового мислення.

Певної гостроти, на нашу думку, нова модель аспірантури набуває саме для підготовки майбутніх науковців у галузі педагогіки, оскільки



попередні рівні освіти (бакалавр, магістр) не передбачають саме системної наступності у вивченні педагогічної теорії, комплексу питань сучасної педагогічної науки. Більш того, реалізація вимоги щодо вирішення в дисертації значущої наукової проблеми за умови вступу до аспірантури магістрів різного профілю, які до того ж не всі мають саме педагогічну освіту, поза досвідом практичної роботи у галузі освіти взагалі постає проблематичною.

Таким чином, аналіз наукової літератури, практики університетської освіти засвідчує наявність певних ризиків прагматизації професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників, пов'язаних із трансформацію цілепокладання, послабленням гуманітарної підготовки майбутніх учителів, надмірною стандартизацією змісту, форм та методів університетської освіти, протиріччями ідеології освітніх послуг, коммодифікації та консьюмеризації в системі вищої освіти, перетворенням аспірантури в один з рівнів системи вищої освіти та ін. Основними шляхами вирішення означених проблем є методологізація професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, організація навчально-виховного процесу на засадах особистісно зорієнтованого підходу, принципів випередження, творчої самореалізації майбутніх фахівців, сполучення фундаментальних знань та проектно-програмного мислення (за Г. Щедровицьким). Необхідно враховувати «іманентну форсайтну сутність педагогічної і науково-педагогічної освіти та педагогічної і науково-педагогічної діяльності» [5, с. 120].

Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням технологій методологізації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників як одного з чинників попередження ризиків прагматизації університетської освіти.

### **Список використаної літератури**

- 1. Андрущенко В. П.** Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2012. – 1099 с.
- 2. Бойко А. І.** Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / А. І. Бойко. – К., 2010. – 31 с.
- 3. Гидденс Э.** Устройство общества: Очерки теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академ. Проект, 2005. – 528 с.
- 4. Лао Шэ** Записки о кошачьем городе / Лао Шэ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.many-books.org/auth/3005/book/9330/lao\\_she/zapiski\\_o\\_koshachem\\_gorode](http://www.many-books.org/auth/3005/book/9330/lao_she/zapiski_o_koshachem_gorode).
- 5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя.** – К.: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
- 6. Ортега-и-Гассет Х.** Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Изд. Дом гос. ун-та – Высшей

школы экономики, 2010. – 144 с. 7. **Радаев В. В.** Студент – жертва устойчивого прагматического психоза / В. В. Радаев // Политический журнал. – 2005. – № 34. – С. 63–65. 8. **Терепищій С.** Причини та витоки глобалізації освітнього ландшафту / С. Терепищій // Вища освіта України. – 2016. – №1. – С. 22–29. 9. **Університет** в условиях современности : сила традиций перед вызовами будущего : монография / Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др. ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой. – Харьков : Изд-во «ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с. 10. **Хагуров Т. А.** Прагматизация как фактор распада. Заметки социолога о влиянии целей образования на социальную динамику / Т. А. Хагуров // Известия ВГПУ. – 2014. – №2 (263). – С. 60–63. 11. **IMPACT BOOM! The Commodification of the University** / Ed. É. Méchoulan // SubStance: A Review of Theory and Literary Criticism. – 2013. – Vol. 42. – № 1. – P. 3–81. 12. **Glazer N.** Remembering the Answers : Essays on the American Student Revolt / N. Glazer. – N.Y., 1970. – 312 p.

**Бутенко Л. Л. Ризики прагматизації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у сучасних університетах**

У статті розкрито передумови й особливості прагматизації змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах сучасної університетської освіти.

Схарактеризовано чинники, що впливають на прагматизацію університетської освіти. Представлено сучасні підходи до визначення ризиків прагматизації професійної підготовки фахівців сфери освіти. Розкрито можливі ризики трансформації цілепокладання, послаблення гуманітарної підготовки майбутніх учителів, перетворення аспірантури в один з рівнів системи вищої освіти, протиріччя ідеології освітніх послуг, коммодифікації та консьюмеризації в системі вищої освіти.

Схарактеризовано основні напрями попередження ризиків прагматизації професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників у процесі університетської освіти.

*Ключові слова:* професійна підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників, університетська освіта, прагматизація, прагматизація професійної підготовки, ризики прагматизації професійної підготовки, коммодифікація, консьюмеризація.

**Бутенко Л. Л. Риски прагматизации профессиональной подготовки педагогических и научно-педагогических работников в современных университетах**

В статье раскрыты предпосылки и особенности прагматизации содержания, форм и методов профессиональной подготовки педагогических и научно-педагогических работников в условиях современного университетского образования. Охарактеризованы

факторы, влияющие на прагматизацию университетского образования. Представлены современные подходы к определению рисков прагматизации профессиональной подготовки специалистов сферы образования. Раскрыты возможные риски трансформации целеполагания, ослабления гуманитарной подготовки будущих учителей, преобразования аспирантуры в один из уровней системы высшего образования, противоречия идеологии образовательных услуг, коммодификации и консьюмеризации в системе высшего образования.

Охарактеризованы основные направления предупреждения рисков прагматизации профессиональной подготовки педагогических и научно-педагогических работников в процессе университетского образования.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка педагогических и научно-педагогических работников, университетское образование, прагматизация, прагматизация профессиональной подготовки, риски прагматизации профессиональной подготовки, коммодификация, консьюмеризация.

**Butenko L. Risks of Professional Training Pragmatization of Pedagogical and Scientific-pedagogical Workers in the Contemporary University**

The article reveals the background and features of pragmatization content, forms and methods of professional training of pedagogical and scientific-pedagogical workers. Characterized factors affecting pragmatization of university education. Presented modern approaches to the definition of the risk of professional training pragmatization in education sector. Disclosed possible risks of transformation of goal-setting Easing the humanitarian preparation of the future teachers, conversion of postgraduate study conversion in one of the levels of higher education, contradictions of ideology of educational services, commodification and consumerization in higher education system.

Characterized the basic areas of risk prevention of professional training pragmatization of pedagogical and scientific-pedagogical workers in the process of university education.

*Key words:* professional training of pedagogical and scientific-pedagogical workers, university education, pragmatization, pragmatization of professional training, risks of professional training pragmatization, commodification, consumerization.

Стаття надійшла до редакції 24.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.