

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ НАПН УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА  
КИЇВСЬКИЙ АКАДЕМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**МАТЕРІАЛИ**  
*Міжнародної науково-практичної  
онлайн-конференції*  
**«НАУКОВА ОСВІТА:  
ТРАДИЦІЯ І СУЧАСНІСТЬ»**  
*28 жовтня 2021 року*

Київ  
2021

**НЗ4 Наукова освіта: традиція і сучасність: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 28 жовтня 2021 року).** – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. – 238 с.

Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Наукова освіта: традиція і сучасність», у яких розкрито: актуальні наукові та практичні проблеми обдарованості, розвитку обдарованих дітей і юні; використання інноваційних підходів у контексті розв'язання питань підтримки та супроводу обдарованих учнів у сучасному інформаційно-освітньому просторі.

Праці учасників присвячені основним тематичним напрямкам конференції:

- 📖 Світові тренди наукової освіти в сучасному суспільстві
- 📖 Місце та значення науки для освіти інформаційного світу
- 📖 Дискурс наукової освіти: принципи, вихідні ідеї, межі
- 📖 Нігілізм сцієнтизму VS гуманізм освіти: ціна і цінності наукової освіти
- 📖 Чи може освіта бути науковою в умовах пандемії?
- 📖 «Спільнота дослідників» як фундаментальний принцип розвитку наукової освіти
- 📖 Яка освіта потрібна для формування творчого мислення?

Видання рекомендовано для науковців, керівників і представників освітніх закладів, інститутів післядипломної освіти, педагогічних працівників усіх ланок системи освіти, психологів, соціологів та інших фахівців.

Статті подано в авторській редакції (збережено стилістику, орфографію та мову). Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, посилань на джерела тощо.

<b>Гльїна А. А.</b> Соціокультурна природа знання .....	79
<b>Калюжна Є. М., Гайдаєнко С. П.</b> Психологічні аспекти проблеми інтернет-залежної поведінки підлітків .....	82
<b>Кіяшко Л. І.</b> Підготовка вчителя початкової школи до творчої педагогічної діяльності .....	84
<b>Кобзєва І. М.</b> Життєва компетентність особистості дитини .....	86
<b>Ковальська О. П.</b> Креативність як основа розвитку творчого мислення у XXI столітті .....	91
<b>Коренева І. М.</b> Сталий розвиток як сучасний тренд наукової освіти .....	99
<b>Корінна Л. В., Сірик О. О.</b> Розвиток інтринсивної мотивації у здобувачів освіти .....	100
<b>Купчишина В. Ч.</b> Місце та значення медіаосвіти та медіаграмотності у підготовці майбутніх фахівців.....	103
<b>Ланкіна В. В.</b> Використання інтернет ресурсів та технологій в методичній роботі наукового ліцею.....	106
<b>Лещук Г. В.</b> Докторський рівень у підготовці фахівців соціальної роботи: елементи зарубіжного досвіду.....	111
<b>Ліпін М. В.</b> Спільнота як простір конститутивання людської суб'єктності .....	114
<b>Локшин В. С.</b> Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців з управління у соціокультурній сфері з урахуванням європейських стандартів .....	117
<b>Ляшенко Ю. С.</b> Місце хімії та її значення у формуванні наукового світогляду учнів .....	122
<b>Мельник А. В.</b> Особливості формування життєвих навичок і технічних компетенцій сучасної особистості на заняттях гуртка «Судномодельовання».....	125
<b>Мельник В. С.</b> З досвіду формування стійкого інтересу до наукової діяльності учнів та студентів .....	132
<b>Мельник О. Ф., Шелюк І. О.</b> Нукова освіта в процесі формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів .....	133
<b>Москальова А. С., Усар Г. Я., Москальов М. В.</b> Використання сучасних трендів в умовах цифровізації освітнього процесу як чинник розвитку духовності особистості .....	139
<b>Мухіна О. В.</b> Шкільна мала академія наук як засіб формування «спільноти дослідників» у закладі I ступеня .....	143
<b>Нагайчук О. В.</b> Розвиток творчих здібностей здобувачів середньої освіти на уроках трудового навчання.....	148
<b>Островська Л. І.</b> Творче мислення дитини – майбутнє країни .....	153
<b>Паршукова Л. М.</b> Формування творчого мислення у школярів на уроках інформатики.....	159
<b>Пашкевич Н. М.</b> З досвіду організації дослідницької діяльності в закладі позашкільної освіти .....	164
<b>Петренко Ю. М.</b> Асоціації – стимул, що активізує ті почуття, які впливають на мислення малюків, або формуємо творче мислення юних художників (з досвіду роботи).....	168
<b>Погоріла В. І.</b> Урок на свіжому повітрі – технологія організації освітнього процесу з мистецтва у НУШ.....	175

Лещук Г. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
h.v.leshchuk@gmail.com

## ДОКТОРСЬКИЙ РІВЕНЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ЕЛЕМЕНТИ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

*У статті виявлено особливості функціонування докторантури із соціальної роботи у зарубіжних країнах. Окреслено історичні умови становлення докторської підготовки у галузі соціальної роботи в Європі. Виявлено основні труднощі та специфіку підготовки докторів із соціальної роботи.*

*Ключові слова: соціальна робота, докторантура із соціальної роботи, соціальна освіта.*

*The article reveals the peculiarities of the functioning of doctoral studies in social work in foreign countries. The historical conditions of formation of doctoral training in the field of social work in European countries are outlined. The main difficulties and specifics of training doctors in social work are revealed.*

*Key words: social work, doctorate in social work, social education.*

Так історично склалося, що соціальна робота – це сфера соціального втручання, визначена рамками соціальної політики. Якщо на першому етапі становлення соціальної роботи, що легітимізував її й базувався на переході від волонтерства до професіоналізації, на другому, більш сучасному і досі актуальному етапі, йдеться про визнання соціальної роботи як академічної галузі підготовки та досліджень. Таким чином, після того, як у ХХ столітті соціальна робота пройшла процес професіоналізації, сьогодні вона проходить становлення як наука. Хоча чимало країн пройшло період такої трансформації ще у минулому столітті, деякі переживають її у ХХІ ст. З цієї точки зору, дипломи про професійну підготовку в галузі соціальної роботи мають імплементуватися в академічну галузь чи то відповідними установами (університетами або професійними університетами) або в межах утвердження освітніх рівнів, коли триступеневий цикл вищої освіти відповідає світовим стандартам і включає бакалаврат, магістратуру та докторантуру (LMD). Кожен освітній рівень при цьому має свої проблеми та труднощі. Якщо бакалаврат із соціальної роботи ставить питання про формування навичок соціального втручання, то магістратура й особливо докторантура ставлять більш конкретно питання про об'єднання наукових та прикладних досліджень. У різних країнах склалися різні ситуації щодо докторантури у галузі соціальної роботи.

Підготовка докторів у галузі соціальної роботи у багатьох європейських країнах носить сьогодні більше теоретичний, ніж практичний характер і цьому є ряд причин. У Європі існує два підходи до підготовки докторів у галузі соціальної роботи. У першому випадку їх готують на базі навчальних відділів університетів за спеціалізацією власне «Соціальна робота» (Португалія, Великобританія, Угорщина). У другому – підготовка докторів соціальної роботи відбувається на базі більш

традиційних кафедр, наприклад, кафедри соціальних наук і філософії, кафедри соціальної педагогіки, кафедри прикладних соціальних наук, кафедри гуманітарних наук (Бельгія, Ірландія, Німеччина). Важливою проблемою у системі підготовки докторів соціальної роботи в Європі є те, що після відповідної підготовки доктори не повертаються на роботу на місця: практики стають теоретиками і залишаються в університетах для викладацької діяльності замість того, щоб на місцях розвивати проекти, що потребують їхніх знань, створювати більш ефективну систему соціальної допомоги. Є, звичайно, й винятки. Так, в університеті Норвіча (Великобританія), кінцевою метою підготовки докторів соціальної роботи є повернення їх у середовище практичної діяльності, де вони зможуть перевірити свої знання. Для цього в програму підготовки входить проведення аналізу прийомів соціальної роботи, аналізу методів здійснення досліджень у цій галузі, вивчення практики соціальної роботи. Однак спілки роботодавців не виявляють інтересу до таких спеціалістів, у них зацікавлені лише директори соціальних служб [1].

У **Франції** налічується близько 300 докторських шкіл, які ангажують понад 60 тис. викладачів і понад 1,2 тис. науково-дослідних лабораторій. Докторські студії з точних наук проходять у науково-дослідних лабораторіях і тривають повний робочий день. У соціальних науках наукова робота часто виконується індивідуально і не вимагає щоденної присутності в дослідницькій лабораторії. Щорічно у Франції присуджується близько 15 000 докторських ступенів: 46% у галузі науки і техніки, 20% – біології та охорони здоров'я, 20% – гуманітарних наук і 14% – соціальних наук [2].

Підготовка фахівців соціальної сфери на рівні докторантури у Франції була розпочата у 2001 р. і здійснюється, як правило, в університетах. Вона характеризується теоретичною спрямованістю навчання, розвитком дослідницьких умінь докторантів, міждисциплінарним характером змісту освіти. Навчання в докторантурі триває три роки (за окремими спеціальностями – шість років) та передбачає виконання дисертаційного дослідження індивідуально чи у співавторстві.

Питання, пов'язані зі створенням докторантури із соціальної роботи у Франції, часто мають конфліктний характер. Вони зачіпають як академічну спільноту, так і практиків соціальної роботи. Для багатьох науковців перспектива нової наукової галузі суперечить вузьким уявленням про наукові критерії та породжує побоювання щодо «забруднення» офіційних досліджень непрофесіоналами, ба більше, профанами. З іншого боку, практики соціальної роботи – соціальні працівники, демонструють розкол у своїй професійній спільноті, пов'язаний із тим, що докторську підготовку вважають непотрібною, навіть шкідливою, оскільки вона упускає і навіть нівелює базові засади та цінності соціальної роботи – емпатію, прямі стосунки з людьми, неформальний характер взаємодії, особисту участь. Немає узгодженості й щодо спрямованості докторської підготовки: що є більш доцільним – професійна чи академічна докторантура. Поширеною є думка, що докторські студії посилюють інтелектуалізацію соціальної роботи, водночас знижуючи її прикладний, «клінічний» характер, вносячи негативну зміну у взаємовідносина з клієнтами.

Докторантура у галузі соціальної роботи, як правило, пропонує програми для підготовки провідних клініцистів та дослідників у сфері соціальної роботи.

Докторські програми соціальної роботи спрямовані насамперед на підготовку управлінських кадрів у сфері теоретичної та практичної соціальної роботи.

Докторські програми із соціальної роботи у Франції часто базуються на концепціях клінічної соціальної роботи, досліджень, питань державної політики та передової клінічної компетентності. Навчальна програма часто включає теоретичні заняття, викладання, стажування, дослідження та кваліфікаційну роботу. Підхід до докторської підготовки у галузі соціальної роботи часто є мультикультурним, включаючи ідеї соціальної справедливості, і є міждисциплінарним, спираючись на теорії з інших дисциплін, які мають відношення до соціальної роботи. Кандидати на вступ у докторантуру повинні мати сильні навички критичного мислення та вміння аналізувати соціальні проблеми та втручання, чітко дотримуючись при цьому деонтології соціальної роботи [2].

У **Швейцарії** немає такого поняття як «докторантура із соціальної роботи», і дискусії щодо цього виникли відносно недавно і відбуваються здебільшого у академічному, а не професійному середовищі. Поштовхом до таких дискусій стало створення наприкінці 1990-х рр. семи Вищих спеціалізованих шкіл наук (HES) та пов'язані з цим проблеми їх академічного позиціонування.

HES є навчальними закладами, які об'єднали на регіональному рівні вже існуючі школи в галузі інженерії, архітектури, економіки та послуг, дизайну, охорони здоров'я, соціальної роботи, музики, мистецтва, прикладної психології та прикладної лінгвістики. Вони дали можливість підняти на вищий рівень освіти, яку здобувають у цих закладах а отже, й інтегрувати її у рамки Болонського процесу. Успіх HES є вражаючим, оскільки менш ніж за двадцять років їх кількість зросла з 25 000 до 75 000 студентів. Зараз ці заклади є частиною швейцарського ландшафту вищої освіти, як, наприклад, Вищі університетські школи (HEU – Hautes écoles universitaires), які об'єднують університети та федеральні політехнічні школи, а також Вищі педагогічні школи (HEP – Hautes écoles pédagogiques), які готують педагогів [3]. До появи HES навчання соціальній роботі проводилося переважно приватними школами, іноді конфесійними, фондами публічного права або кількома кантональними державними установами.

У **Бельгії** відсутність докторантури із соціальної роботи до початку 2010-х рр. не була предметом академічної дискусії. Однак після запуску проекту реорганізації вищої освіти на європейському рівні в рамках Болонського процесу в Бельгії були знищені відмінності між вищою та університетською освітою, що змусило вищі школи розпочати рефлексії щодо необхідності створення докторського рівня підготовки.

Таким чином, у сучасних умовах докторантурі з соціальної роботи у багатьох європейських країнах все ще притаманні такі проблеми: невизначеність статусу докторів із соціальної роботи, низька мобільність докторів на ринку праці; залишковий принцип фінансування докторських програм; недостатня кількість висококваліфікованих наукових керівників тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лещук Г. В. Актуальні проблеми та зміст підготовки докторів соціальної роботи у Франції. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2005. № 4. С. 194–197.

2. Comparer 32 Doctorats en Assistance sociale URL:  
<https://www.phdstudies.fr/Doctorat/Service-Social/>

3. Rullac S., Tabin J.-P., Frauenfelder A. La fabrique du doctorat en travail social. 2018. 156 p.

**Ліпін М. В.,**

*доктор філософських наук, професор  
кафедри філософії, соціології та політології КНТЕУ,  
провідний науковий співробітник ІОД НАПН України,  
pinli@ukr.net*

## **СПІЛЬНОТА ЯК ПРОСТІР КОНСТИТУТИВАННЯ ЛЮДСЬКОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ**

*Анотація. Смысл освіти полягає у творенні смислів, що утворює необхідність дослідити специфіку конституювання смислу в людському існуванні. Людські смисли, так само як і мислення, мають інтерсуб'єктивну природу. Становлення людини відбувається як привласнення індивідумом загальнолюдського досвіду в якості власних здібностей. Спільний спосіб діяльності інтеріоризується в психіці окремого індивіда.*

*Ключові слова: спільнота, суб'єктність, освіта, смисл, мислення, інтерналізація.*

*Annotation. The meaning of education is the creation of meanings, which forms the need to explore the specifics of the constitution of meaning in human existence. Human meanings, like thinking, have an intersubjective nature. The formation of man occurs as the appropriation by the individual of universal experience as his own abilities. The common mode of activity is internalized in the psyche of the individual.*

*Key words: community, subjectivity, education, meaning, thinking, internalization.*

В умовах сучасної актуалізації «індивідуального підходу» хотілося б звернути увагу на значення і роль *спільноти* в процесі навчання і виховання. Протиставлення індивідуального і колективного в процесі освіти впливає із викривленого розуміння логіки розвитку людини і смислового наповнення освітнього простору. Якщо за основу прийняти тезу, що смисл освіти полягає у творенні смислів [1], тоді необхідно дослідити специфіку конституювання смислу в людському існуванні. Одразу зазначимо, що людські смисли мають інтерсуб'єктивну природу: вони не приватні, а всезагальні.

Відсутність смислу шкільної практики, згідно з *М. Ліпманом*, свідчить про втрату нею освітньої функції. Школа, в якій учень не бачить смислу, може бути чим завгодно - середовищем соціалізації, інстанцією дисциплінарної влади або навіть виховання громадян, але вона перестає бути простором освіти, тобто простором розвитку людської суб'єктності. «Взаємозв'язок між навчанням і смислом слід вважати органічним. Якщо відбувається розширення смислу відповідно – відбувається освіта» [2, с. 148], – зазначав *М. Ліпман*. Отже, поза смислом освіта беззмістовна.