

Pedagogical Skills of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky.

Research interests: professional self-knowledge of a teacher of a pedagogical higher education institution; schooling of the period of national liberation struggles of

1917-20 of the XX century; communicative skills of a teacher of higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2022 р.

УДК 376.37

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-98-103

МИЦИК Ганна Михайлівна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри прикладної психології та логопедії

Бердянського державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4989-416X>

e-mail: kolibri07s@ukr.net

РОЛЬ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Однією з складових освітньої реформи, яка відбувається в Україні, є оптимізація мережі закладів загальної середньої освіти в сільській місцевості. Передумов для цього декілька. По-перше, це невелика наповнюваність класів у таких закладах, що робить їх бюджетне забезпечення фінансово невиправданим. Йдеться про класи, в яких навчається менше 10 учнів. По-друге, недостатня укомплектованість закладів загальної середньої освіти необхідними педагогічними кадрами. Значною була кількість вчителів, які викладали по декілька предметів не за педагогічною спеціальністю, що суттєво знижувало якість отримуваної освіти. По-третє, досить низьким, у порівнянні з містами, залишався рівень матеріально-технічного оснащення закладів загальної середньої освіти; відчувався постійний брак в підручниках, спортивному інвентарі, обладнанні для кабінетів і лабораторій. За задумом влади, на заміну малокомплектним закладам загальної середньої освіти в Україні мають прийти опорні школи, мережа яких розпочала формуватися з 2013 року. Їх утворення розглядається як один із пріоритетів реформування загальної середньої освіти й механізм для подолання розриву між якістю освіти в містах і сільських місцевостях. З запровадженням в Україні інклюзивного навчання, яке гарантує учням з особливими освітніми потребами можливість навчання у закладах загальної середньої освіти, найбільш доступних і наближених до місця їх проживання, також слід вести мову й про подолання існуючого розриву у якості надання корекційно-розвиткових послуг таким учням, складовою яких є корекційно-розвиткові послуги учням з порушеннями мовлення. У зв'язку з цим актуалізується проблема

організації та забезпечення опорними закладами освіти належних умов для надання таких послуг, пошуку шляхів її ефективного та швидкого розв'язання. Перед усе має бути вирішене завдання максимального охоплення учнів з порушеннями мовлення корекційно-розвитковими послугами в межах створеного опорним закладом освіти єдиного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для України опорний заклад освіти є новим за формою організації та структурою закладом загальної середньої освіти [8, с. 3]. Незважаючи на постійно зростаючу кількість наукових праць, що стосуються організації, функціонування та розвитку опорних закладів освіти (Беновська Л. Я., Калініна Л. М., Онаць О. М., Топузов М. О., Пальчук В. Е., Попович Л. М., Постельняк А. І., Савчук Д. М. та інші), відзначаємо, що специфіка організації освітнього процесу в них є самостійним предметом дослідження лише в окремих роботах (Матвієнко О. В., Ткачова Н. О., Шубак Г. В.). В той же час питання організації інклюзивного навчання в опорних закладах освіти, забезпечення належних умов для надання корекційно-розвиткових послуг для учнів з порушеннями мовлення відповідно до їх потреб, як складової такого навчання, зокрема і в сільській місцевості, в них не розглядалися. Значущість теоретичних і прикладних аспектів означеної проблеми зумовлюють здійснити дослідження у цьому напрямі, виокремити особливості, пов'язані з цим. Підґрунтям дослідження є результати моніторингу процесу децентралізації в галузі освіти Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України), окремих регіональних інститутів післядипломної педагогічної освіти, інформації Державної служби статистики України,

Інституту освітньої аналітики, аналіз нормативно-правових документів, що забезпечують права осіб з особливими освітніми потребами на освіту та корекційно-розвиткову допомогу за місцем проживання.

Мета статті – з'ясування ролі опорних закладів освіти сільських територіальних громад в системі забезпечення надання корекційно-розвиткових послуг учням з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих питань, що потребує свого вирішення в контексті забезпечення реалізації конституційного права осіб з особливими освітніми потребами на освіту в загальноосвітньому просторі, як видається, є створення інклюзивного освітнього середовища в сільських районах. В цьому сенсі своєю поліфункціональністю в таких районах виокремлюються опорні заклади освіти (їх філій). В такій ситуації, за твердженням Л. В. Будяк, сільські школи частково виконують функції спеціальних закладів у їх різноманітних проявах [2, с. 3]. З одного боку, вони забезпечують територіальну доступність початкової та базової середньої освіти, певним чином розв'язуючи проблему навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами у найбільш доступних та наближених до місця їх проживання закладах освіти (їх філій), з іншого – націлені на створення інклюзивного освітнього середовища, яке б дозволяло таким учням отримувати корекційно-розвиткові послуги з урахуванням стану здоров'я та особливостей психофізичного розвитку.

Відповідно до Положення про опорний заклад освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України (далі – КМ України) від 19.06.2019 р. № 532, статус опорного закладу загальної середньої освіти засновник присвоює за результатами конкурсу, проведеного відповідно до затверджених ним умов. При цьому під час його проведення обов'язково враховуються: рівень забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами; наявність сучасної матеріально-технічної бази (належним чином обладнаних спортивних об'єктів, кабінетів природничо-математичного та іншого спрямування, лабораторій, навчальних майстерень, комп'ютерного і мультимедійного обладнання, швидкісного доступу до Інтернету тощо); укомплектування бібліотечного фонду підручниками, науково-методичною, художньою та довідковою літературою; наявність та зручність автомобільних доріг з твердим покриттям для забезпечення безпечного підвезення здобувачів освіти і педагогічних працівників до місця навчання, роботи та місця проживання.

У 2020/2021 н. р. сфера загальної середньої освіти охоплювала 14873 заклади загальної середньої освіти, з них 5571 заклади (37,5 %) у міських поселеннях і 9302 заклади (62,5 %) у сільській місцевості. Освіту в них здобували 4211509 учнів, зокрема 2999262 учнів (71,2 %) – у міських закладах загальної середньої освіти і 1212247 учнів (28,8 %) – у сільських освітніх закладах [5, с. 61, 67]. З загальної кількості закладів загальної середньої освіти, станом на 01.06.2021 р., доступність загальної середньої освіти в Україні забезпечували 1061 опорний заклад освіти та 1579 філій, у яких навчалися 486726 учнів. Упродовж останнього навчального року мережа опорних закладів зросла на 11,7 % відносно кінця липня 2020 р., кількість філій – на 10 % [5, с. 117]. З них, у 627 утворених з 2015 року сільських об'єднаних територіальних громадах (далі – сільські ОТГ) на початок 2020/2021 н.р. доступність освіти забезпечували 457 опорні школи і 665 філій, в яких навчалися 210627 учнів [4]. Отже, по країні частка опорних закладів освіти в загальній масі закладів загальної середньої освіти не є значною і становить трохи більше 7%. Ще меншою є частка опорних закладів освіти, засновниками яких є сільські ОТГ – 3,1 %. На вказаний період кількість класів з інклюзивним навчанням в опорних закладах освіти та їх філіях становила 2149 (навчалось 3278 учнів), з них 1072 – в сільських ОТГ (навчалось 1504 учнів) [4]. Загалом, протягом трьох останніх років спостерігається поступове зростання чисельності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах опорних закладів освіти порівняно із загальною кількістю учнів в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти. А саме у 2018/2019 н. р. в інклюзивних класах опорних закладів навчалось 11 % загальної чисельності учнів із особливими освітніми потребами в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, у 2019/2020 н. р. – 12,9 %, у 2020/2021 н. р. – 15,3%. За три роки збирання освітньої статистики про організацію інклюзивної освіти в опорних закладах спостерігається збільшення майже вдвічі (в 1,98 рази) чисельності учнів із особливими освітніми потребами, котрі навчаються в опорних закладах освіти, і майже втричі (у 2,96 рази) учнів, які навчаються в інклюзивних класах таких закладів освіти [5, с. 152].

Дані моніторингу по окремих регіонах доводять, що найчисленніша категорія учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти – це учні з тяжкими порушеннями мовлення, з порушенням опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку [1]. Оцінюючи можливості опорних закладів освіти в їх готовності надавати корекційно-розвиткові послуги таким учням,

з'ясовано, що серед педагогічних посад найбільше опорні заклади освіти та їх філії потребують вчителів-логопедів (41,1%) та корекційних педагогів (29,7%) [8, с. 34]. По Україні серед усіх закладів загальної середньої освіти цей показник складає відповідно 43,2% та 46,9% [7, с. 84]. Існуючий запит на вчителя-логопеда підтверджує, що саме діти з порушеннями мовлення становлять істотну частку серед дітей з особливими освітніми потребами. В умовах, коли заклади освіти в сільській місцевості не в змозі в повній мірі забезпечити себе корекційними педагогами відповідної спеціалізації, роль вчителя-логопеда в організації корекційно-розвиткової роботи для таких дітей зростає. Власне, він є чи не єдиним з корекційних педагогів в сільській місцевості, хто здатний надати кваліфіковану допомогу дітям з різними відхиленнями у розвитку.

Організація інклюзивного навчання у опорних закладах освіти здійснюється відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (далі – Порядок), затвердженого постановою КМ України від 15.09.2021 р. № 957. Підставою для утворення інклюзивних класів в таких закладах є письмові звернення батьків дітей з особливими освітніми потребами (осіб, що їх замінюють). Кількість учнів з порушеннями мовленнями серед загальної її кількості у класі визначається з урахуванням рівнів підтримки, рекомендованих інклюзивно-ресурсним центром. За умови наявності в населеному пункті одного закладу загальної освіти учні розподіляються між класами такого закладу освіти без урахування кількості таких осіб. Інклюзивне навчання учнів, у тому числі згідно з індивідуальним навчальним планом, здійснюється відповідно до освітньої програми закладу загальної освіти з урахуванням їх особливих освітніх потреб та особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу, адаптації та/або модифікації окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів).

Виходячи із змісту Порядку, необхідний учню перелік корекційно-розвиткових послуг надається йому відповідно до рівня підтримки та індивідуальної програми розвитку у вигляді занять. Рішення про надання підтримки першого рівня приймається закладом загальної середньої освіти. Другий-п'ятий рівні підтримки забезпечуються відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру. Передбачено, що корекційно-розвиткові заняття можуть проводитися в індивідуальній чи груповій формі. Кількість осіб під час групових занять становить від двох до восьми з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Тривалість індивідуальних корекційно-

розвиткових занять для учнів становить від 20 до 25, а групових – від 35 до 40 хвилин. Зазначено, що корекційно-розвиткові заняття не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів. На відміну від попереднього Порядку, яким регламентувалися зазначені питання, чинний не визначає сумарної кількості годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять. Однак, така їх кількість обов'язково має бути зазначена в індивідуальній програмі розвитку, яка визначається з урахуванням рівня підтримки, якої потребує учень в освітньому процесі.

Згідно Типовим штатним нормативам закладів загальної середньої освіти, затвердженими наказом МОН України від 06.12.2010 р. № 1205, у школах, в яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, посада вчителя-логопеда може вводитись за наявності навантаження не менше ніж 9 навчальних годин на тиждень, виходячи з норми на ставку 18 навчальних годин на тиждень. При фінансуванні опорного закладу освіти його засновником – сільським ОТГ, малоймовірно введення такої посади при меншому навантаженні. Проте таке рішення себе виправдовує, якщо будуть враховані існуючі потреби в такому фахівцеві для учнів територіально відокремлених структурних підрозділів опорного закладу освіти – його філій. Адже, відповідно до Типового положення про філію закладу освіти, затвердженого наказом МОЗ України від 06.12.2017 р. № 1568, учні (вихованці), які здобувають освіту у філії, є учнями (вихованцями) опорного закладу освіти; штатний розпис філії є складовою штатного розпису опорного закладу освіти; забезпечення створення інклюзивного освітнього та безперешкодного (безбар'єрного) середовища для осіб з особливими освітніми потребами – серед основних завдань філії опорного закладу освіти. Тобто, при належній організації корекційно-розвиткової роботи учні з порушеннями мовлення в змозі отримувати необхідну допомогу вчителя-логопеда за місцем свого навчання, максимально наближеному до місця їх проживання. При прийнятті такого рішення не слід забувати й про дітей, які не охоплюються інклюзивним навчанням, однак, за наявних у них мовленнєвих порушень потребують уваги вчителя-логопеда. Перед усе це діти закладів дошкільної освіти. В такому випадку, за відсутності при закладах освіти сільської ОТГ логопедичного пункту, вчитель-логопед в певній мірі перебирає на себе його функції. Якщо ж фонд заробітної плати опорного закладу освіти не дозволяє йому ввести до

штатного розпису посаду вчителя-логопеда, а потреба в зазначеному фахівцеві існує, він може бути залучений для проведення корекційно-розвиткових занять на підставі цивільно-правового договору.

Зважаючи на віддаленість населених пунктів один від одного, де розташовані філії та опорний заклад освіти, слід розуміти, що територія охоплення дітей, які потребують логопедичної допомоги, може сягати десятки кілометрів. Тому велике значення при організації такої корекційно-розвиткової роботи відіграє належне автобусне сполучення між зазначеними населеними пунктами. Саме ця обставина в умовах великих відстаней робить можливим періодичне відвідування вчителем-логопедом філій опорного закладу освіти, проводити в них корекційно-розвиткові заняття для дітей з порушеннями мовлення, тісно співпрацювати з їхнім педагогічним колективом, бути на постійному зв'язку з батьками таких дітей, здійснювати їх консультування. Наявні з автобусним сполученням труднощі змушують вчителя-логопеда вдаватися до пошуку інших форм організації такої роботи. В цьому аспекті найбільш вірогідним нам бачиться організація вчителем-логопедом корекційно-розвиткової роботи на відстані з використанням технологій дистанційного навчання, що в цілому узгоджується зі змістом Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженим наказом МОН України від 08.09.2020 р. № 1115. Безумовно, ефективність корекційно-розвиткових занять для осіб з особливими освітніми потребами саме у такій формі в певній мірі поступається безпосередньому спілкуванню. Тривалі карантинні заходи, пов'язані з коронавірусною пандемією, засвідчують, що дистанційна форма навчання не забезпечує необхідної якості знань учнів і досить критично сприймається перед усе їхніми батьками. Проте, на сьогодні організація освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання – це чи не єдиний дієвий спосіб, здатний забезпечувати не тільки здобуття загальної середньої освіти, але й можливість проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з особливими освітніми потребами.

В наукових працях відзначається, що логопедична робота в умовах дистанційного навчання будується за тими ж принципами, що і в загальноосвітніх закладах, тобто є поетапною і систематичною. Ця робота включає в себе діагностичний етап і корекційно-розвитковий. А також, крім цього, інформаційну частину, яка включає в себе роботу з учасниками освітнього процесу – батьками (або законними представниками) і

педагогами [3, с. 93]. Додамо, дистанційний супровід дітей з порушеннями мовлення буде дієвим за умови зацікавленості в цьому батьків таких дітей. У своїх дослідженнях Л. В. Будяк відзначила, що в останнє десятиріччя внаслідок соціальної та економічної нестабільності в сільській місцевості з'явилося чимало дітей, вихованням яких батьки взагалі не займаються [2, с. 7]. Проведений нею аналіз сільського середовища засвідчив, що соціально-економічна криза призвела не тільки до кризи сім'ї, що спровокувало відчуження між батьками й дітьми, але й до неповаги й недовіри батьків і педагогів один до одного [2, с. 7].

Забезпечення надання корекційно-розвиткових послуг для учнів з порушеннями мовлення з використанням технологій дистанційного навчання зобов'язує засновника закладу освіти створити необхідні для цього умови, здійснити його системотехнічне забезпечення. Незважаючи на позитивні зміни щодо впровадження в Україні інклюзивного навчання, рівень матеріально-технічної готовності закладів освіти в сільській місцевості не дозволяє вчителям-логопедом в повній мірі використовувати їх потенціал при організації корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушеннями мовлення. Так, комп'ютерним обладнанням краще забезпечені опорні заклади освіти, які були створені до 01.09.2016 р. (61,4%). Деяко гірше з цим у тих, які з'явилися після 01.09.2016 р. (44,5%). Забезпечення мультимедійним обладнанням таких закладів становить відповідно 47,2% і 35,2% [8, с. 42]. Суттєвою проблемою залишаються наявність кабінетів для корекційних занять. За звітами окремих регіонів кабінетом вчителя-логопеда від потреби забезпечені лише 33% закладів загальної середньої освіти [1]. Дуже низьким є рівень забезпечення медіатеками, що значно збільшує ризики не використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед закладів загальної середньої освіти він становить 23,9% [1]. Після організації опорних закладів освіти не відбулося характерних змін у матеріально-технічному забезпеченні і у їх філіях. Ситуація із забезпеченням комп'ютерним обладнанням в більшості з них покращилася лише на 13,2%, з мультимедійним обладнанням – 5,1% [8, с. 43]. У сукупності зазначене ускладнює роботу вчителя-логопеда і змушує відповідним чином враховувати це у своїй професійній діяльності. Як наслідок, у частині надання необхідної підтримки та послуг учням з особливими освітніми потребами відповідними фахівцями (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог та ін.) в період карантину в опрацьованих джерелах відзначається, що 48,47% з тих закладів

загальної середньої освіти, де є діти з особливими освітніми потребами, вказали, що послуги не надавалися, тоді як 29,72% – надавалися, але а меншому обсязі, і 17,3 % – надавалися в звичному обсязі [6, с. 235].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В сучасних умовах опорний заклад освіти не безпідставно розглядається як один з ключових суб'єктів освітньої діяльності, здатний до створення єдиного освітнього простору в межах відповідної сільської територіальної громади, забезпечення учням з особливими освітніми потребами доступу не тільки до здобуття якісної освіти, але й можливості отримання необхідної корекційно-розвиткової допомоги, складовою якої є допомога, спрямована на виявлення та корекцію порушень мовлення. І хоча частка таких закладів освіти в загальній масі закладів загальної середньої освіти є не значною, динамка їх кількості за останні сім років свідчить про постійне зростання опорних закладів освіти, при тому, що загальна мережа закладів загальної середньої освіти по країні скоротилася. Позитивною є й динаміка кількості інклюзивних класів, організованих при опорних закладах освіти. Незважаючи на існуючу можливість введення до штатів опорних закладів освіти посади вчителя-дефектолога (вчителя-логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога) для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку, з'ясовано, що запит на зазначених фахівців залишається значним. Найбільше опорні заклади освіти потребують вчителів-логопедів. Це зумовлено тим, що саме учні з порушеннями мовлення становлять істотну частку серед осіб з особливими освітніми потребами. Тож, серед пріоритетних напрямів покращення ситуації нами бачиться, перш за все, розв'язання кадрового питання. Звертаємо увагу, що за період 2016-2019 рр. з загальної кількості випускників (4050) закладів вищої освіти за всіма освітніми рівнями спеціальності 016 Спеціальна освіта в закладах освіти працевлаштувалися лише 967 випускників, тобто 23,8%. З них в закладах загальної середньої освіти – 608 випускників (15,1%) [6, с. 51]. Відповідного покращення також потребує матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення опорних закладів освіти, яке б дозволило вчителю-логопеду належними чином організовувати та вести корекційно-розвиткову роботу в межах створеного ними єдиного освітнього простору.

Перспективи подальших пошуків будуть спрямовані на більш поглиблене дослідження особливостей організації корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда опорного

закладу освіти з використанням технологій дистанційного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва С., Волошина Т., Шумада Р. Стан інклюзивної освіти в закладах освіти Запорізької області. URL: <https://cutt.ly/JOoFQkt> (дата звернення: 20.01.2022).
2. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 23 с.
3. Бурнакова Д. П., Дорофєєва Т. А. Особенности организации дистанционной логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов V Международной научно-практической конференции (Абакан, 24 ноября 2017 г.) / отв. ред. Я. В. Макачук. Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2017. С. 93–94.
4. Моніторинг процесу децентралізації влади та реформування місцевого самоврядування. Станом на 10 вересня 2020 року. URL: <https://cutt.ly/IOoFZ8F> (дата звернення: 18.01.2022).
5. Освіта в незалежній Україні: розвиток та конкурентоспроможність. Інформаційно-аналітичний збірник. 2021. Київ. 451 с.
6. Освіта в Україні: виклики та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. 2020. Київ. 293 с.
7. Освітня реформа: результати та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. 2019. Київ. 228 с.
8. Функціонування опорних шкіл за результатами опитування директорів опорних шкіл. Інститут освітньої аналітики, 2017. 79 с.

REFERENCES

1. Avdeeva, S., Voloshina T., Shumada R. *Stan inklyuzivnoi osviti v zakladah osviti Zaporiz'koї oblasti* [The state of inclusive education in educational institutions of Zaporozhye region]. URL: <https://cutt.ly/JOoFQkt>
2. Budyak, L. V. (2010). *Organizacijno-pedagogichni umovi inklyuzivnogo navchannya ditej z porushenniyami psihofizichnogo rozvitku v zagal'noosvitnij sil'skij shkoli* [Organizational and pedagogical conditions of inclusive education of children with mental and physical disabilities in rural schools]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 / In-t spec. pedagogiki NAPN Ukraїni. Kiїv.
3. Burnakova, D. P., Dorofeeva, T. A. (2017). *Osobennosti organizacii distancionnoj logopedicheskoy raboty s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Features of the organization of remote speech therapy work with children with disabilities]. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N. F. Katanova», 93–94.
4. *Monitoring procesu decentralizacii vladi ta reformuvannya misceвого samovryaduvannya* [Monitoring the process of decentralization of power and reform of local self-government]. URL: <https://cutt.ly/IOoFZ8F>

5. *Osvita v nezalezhnij Ukraïni* (2021): rozvitok ta konkurentospromozhnist'. Informacijno-analitichnij zbirnik [Education in independent Ukraine: development and competitiveness. Information and analytical collection]. Kiïv.

6. *Osvita v Ukraïni* (2020): vikliki ta perspektivi. Informacijno-analitichnij zbirnik [Education in Ukraine: challenges and prospects. Information and analytical collection]. Kiïv.

7. *Osvitnya reforma* (2019): rezul'tati ta perspektivi. Informacijno-analitichnij zbirnik [Educational reform: results and prospects. Information and analytical collection]. Kiïv.

8. *Funkcionuvannya opornih shkil za rezul'tatami opituvannya direktoriv opornih shkil. Institut osvity oï analitiki* (2017). [Functioning of support schools according to the results of the survey of directors of support schools. Institute of Educational Analytics]. Kiïv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИЦИК Ганна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів в закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYTSYK Hanna Mykhaylivna – Candidate of Sciences in Pedagogy, Senior Lecturer of The Department of Applied Psychology and Speech Therapy of Berdiansk State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers-speech therapists in universities.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2022 р.

УДК 37.015.3:159.964.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-103-107

НЕЛІН Євген Володимирович –

кандидат педагогічних наук, психоаналітик,

викладач психологічних дисциплін Інституту професійної супервізії

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-8589>

e-mail: ievgen.nelin@i.ua

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В ІДЕЯХ ПСИХОАНАЛІТИКІВ «НЕЗАЛЕЖНОЇ» ГРУПИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. До сьогодні каркас сучасної людинознавчої системи складають психоаналітичні теорії розвитку особистості. Окрім ортодоксального (класичного) психоаналізу З. Фрейда, індивідуальної психології А. Адлера та аналітичної психології К. Юнга важливе місце у системі психоаналітичних напрямів займає теорія об'єктних відносин – психоаналітична течія, в основі якої перебуває ідея, що головним мотивом життя людини є не стільки задоволення внутрішніх потягів, як стверджував З. Фрейд, скільки успішний пошук і налагодження взаємовідносин з іншими. Теорія об'єктних відносин була домінуючим напрямом у Британському психоаналітичному об'єднанні (далі – БПО) протягом ХХ ст. і до сьогодні залишається найбільш популярною теорією серед британських фахівців і багатьох практикуючих аналітиків Південної Америки. Однак, окрім доробку М. Кляйн і послідовників її науково-практичної школи, малодослідженими для української науки залишаються творчі напрацювання інших представників британського психоаналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти британської психоаналітичної

школи розкриті у працях, які присвячені дослідженням ключових ідей теорії об'єктних відносин. Зокрема у працях Т. Білухи, К. Дейра, Н. Лифар, Є. Юрченко розкривається еволюція розвитку британського психоаналізу, спільні ідеї та відмінності у поглядах між аналітиками Тавістокської (група А) і Хампстедської (група Б) школи. Побіжно особливості розвитку британського психоаналізу розкриті у монографії «Психоаналітичні теорії розвитку». При цьому, поза увагою українських учених досі залишаються напрацювання фахівців «британської» («незалежної») групи, яка позиціонувала себе як третя сила у стінах БПО.

Мета статті – розкрити ключові ідеї психоаналітиків «незалежної» групи Британського психоаналітичного об'єднання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом 1930–1940-х рр., внаслідок стрімкого розвитку у Європі ідей націонал-соціалізму, центр розвитку психоаналізу змістився з Австрії та Німеччини до Великобританії, де тривали ідеологічні суперечки за домінування між Тавістокською групою М. Кляйн (група «А») та Хампстедською групою А. Фрейда (група «Б»). За результатами розколу БПО також було сформовано «незалежну» («третю»),