

apply the acquired language and speech knowledge in various life situations. The research focuses on the importance of detailed selection of cognitive and practical material and the creation of situational cases that affect the emotional and intellectual spheres, which stimulates the student to make more efforts to learn the language. The focus is on the algorithm of conducting Ukrainian language classes as a foreign language, which consists of two stages: preparatory and practical. In turn, the latter is divided into several blocks: motivational, informational, practical. It is argued that modern Ukrainian as a foreign language should include a significant number of interactive exercises aimed at working in pairs and groups. The article also emphasizes that students should constantly change their interlocutors during situational tasks, which will help students learn more about each other, learn to listen, understand and analyze the answers of many people, get used to different pace of communication. The emphasis on intelligence is that feedback must be available after individual or group tasks.

Key words: communicative methods, Ukrainian language as a foreign language, communicatively oriented learning, motivation, communicative exercises, situational exercises, interactive learning, spiral principle.

УДК 37.015.3:159.964.26

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.29>

Нелін Є. В.

ВИТОКИ ЮНГІАНСЬКОЇ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкриваються ключові ідеї швейцарського психоаналітика К. Г. Юнга щодо розвитку психоаналітичної педагогіки. Досліджено історію життя родини Юнгів і наголошено на впливі сімейних цінностей на формування світогляду К. Г. Юнга. Акцентовано увагу на ідейних суперечках між К. Г. Юнгом і З. Фрейдом. Встановлено, що в основі теорії аналітичної психології перебували ідеї важливості релігії, колективного несвідомого та архетипів у житті людини. Доведено, що аналітична психологія К. Г. Юнга від початку свого виникнення не була орієнтована на дослідження виховних впливів і пізнання природи дітей. Спершу юнгіанці обмежувалися аналітичним тлумаченням виховного процесу і організацією просвітницької діяльності серед батьків. Згодом, у працях К. Г. Юнга, почали розкриватися ідеї щодо значення школи у суспільстві, суперечностях між навчанням і вихованням, особливостях родинного виховання. Школа, в ідеях К. Г. Юнга, поставала як прообраз родини, в якій учитель змінює дитині батьків, а однокласники – братів і сестер. Головне завдання школи К. Г. Юнг вбачав в окультуренні і формуванні свідомої особистості. Якби не було шкіл, то діти б залишалися на рівні дикунів первісного суспільства. К. Г. Юнг переконував, що без шкіл, людство б регресувало на нижчу, примітивну ступінь культури. Встановлено, що практична спрямованість юнгіанської психоаналітичної педагогіки полягала в індивідуалізації навчання на основі ідеї про інтроверсію та екстраверсію, а також на підставі виділених К. Г. Юнгом психологічних типів особистості. Зроблено висновок, що на ранніх етапах розвитку юнгіанської аналітичної педагогіки наголошувалося на важливості процесу виховання над навчанням. Перспективи подальших досліджень сплановано у розкритті ідеї послідовників К. Г. Юнга (постюнгіанців і неюнгіанців) на розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка, аналітична психологія, К. Г. Юнг, психоаналіз, педагогіка, виховання, особистість, дитина.

Великий інтерес сучасних дослідників педагогічної історії викликає такий напрям альтернативної освіти як психоаналітична педагогіка. На нашу думку, інтерес до проблем психоаналітичної педагогіки обумовлений тим, що в умовах реалізації концепції «Нової української школи», науковці і педагоги-практики вишукують дієві механізми розкриття дитячих талантів та упровадження ідеї педагогіки партнерства у роботу закладів освіти. Попри задекларовані у Концепції ідеї формування дитини-інноватора, патріота і свідомої особистості, здатної до критичного мислення, досі незрозумілими залишаються технології реалізації таких амбітних завдань. При цьому, схожі завдання перед собою ставили розробники психоаналітичної педагогіки – послідовники З. Фрейда, які прагнули реалізувати ключові ідеї психоаналізу в умовах освітньої практики.

За останні п'ять років відбулося суттєве поживлення у дослідженнях психоаналітичної педагогіки. Особливості цього напрямку альтернативної освіти були розглянуті Ю. Кушнір і Т. Більо, які розкрили специфіку взаємодії учителів та учнів у світлі психоаналітичної педагогіки [5]. На тлі вивчення модернізації змісту австрійської освіти ХХ ст. М. Марусинець акцентує увагу на педагогічних ідеях місцевих психоаналітиків, зокрема А. Айхорна, Д. Берлінгем, З. Бернфельда, Х. Дойч, А. Фрейд [9, с. 35]. У статті Є. Неліна обґрунтовується дієвість використання практичних прийомів психоаналітичної педагогіки в умовах постнекласичної (постмодерністської) наукової парадигми [10]. У статті автор наголосив на перспективності досліджень ідей психоаналітичної педагогіки на засадах неофрейдизму, еґо-психології, індивідуальної психології, юнгіанського психоаналізу та інших течій [10, с. 366]. У доробках О. Петренко зазначається, що сучасна психоаналітична педагогіка є насамперед творчою історико-педагогічною реконструкцією, а не інновацією ХХІ ст. При цьому О. Петренко зазначає, що «класична» психоаналітична педагогіка першої третини ХХ ст. є вихідною точкою розширення педагогічної компетенції психоаналізу, який спрямований на пізнання дитячої душі

[11, с. 56–58]. Зважаючи на те, що з роками психоаналіз розколювався на велику кількість течій, а у вітчизняній літературі особливості кожної з них досі не отримали належної уваги, прагнемо поступово розкривати специфіку дочірніх психоаналітичних шкіл і внесок їх розробників у розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Мета статті – розкрити засадничі принципи аналітичної психології і внесок К. Г. Юнга у розвиток психоаналітичної педагогіки.

Загальновідомо, що швейцарський психолог К. Г. Юнг на ранніх етапах розвитку психоаналізу розглядав З. Фрейдом як найбільш ідеальний лідер на майбутнє. З. Фрейд вважав, що психоаналітик, який не має єврейського коріння, зможе гідно представляти психоаналіз на міжнародній арені. Вибір З. Фрейда на користь К. Г. Юнга був обумовлений і тим, що попри високу ерудованість самого психолога, родина К. Г. Юнга мала давню історію і великий авторитет у Німеччині і Швейцарії. Перша згадка про відомих діячів з роду Юнгів датується XVII ст., коли ректором університету у Майнці був призначений доктор Юнг. У XVIII ст. його родич і дід майбутнього психолога – К.-Г. Юнг (старший), після переїзду з Німеччини до Швейцарії, був призначений ректором Базельського університету, а згодом став одним із організаторів місцевого масонського руху. По материнській лінії дідусь К. Г. Юнга – С. Прайсверк був Великим майстром Швейцарської масонської ложі, а також відомим богословом і містиком. Крім того, батько і деякі родичі К. Г. Юнга були протестантськими священиками. Відповідно формування особистості відомого психолога проходило у поєднанні масонської, містичної і теологічної субкультури, що беззаперечно вплинуло на життєві і наукові погляди засновника аналітичної психології [4, с. 5–8].

Період тісної співпраці із З. Фрейдом став для К. Г. Юнга визначальним у міжнародній кар'єрі. Відомо, що К. Г. Юнг супроводжував З. Фрейда під час його подорожі до США (1909), а після створення у 1910 р. Міжнародної Психоаналітичної Асоціації (далі – МПА) був обраний першим президентом організації. Протягом трьох років К. Г. Юнг очолював МПА, допоки остаточно не розійшовся у поглядах із З. Фрейдом і не вийшов з організації. Згодом з МПА вийшла і ввірена К. Г. Юнгу Цюрихська психоаналітична група, частина з якої почала розробляти методи екзистенціального психоаналізу, а інша, разом з К. Г. Юнгом, розробляла ідеї аналітичної психології. Таким чином, після від'єднання від течії класичного психоаналізу К. Г. Юнг зайнявся розробкою нової теорії, в якій відкинув фрейдистські погляди на сексуальність, прагнучи інтегрувати психологію, теологію, астрологію і міфологію в одне ціле.

Аналітична психологія К. Г. Юнга від початку свого виникнення не була орієнтована на дослідження виховних впливів і пізнання природи дітей. Лише після того, як психоаналітичні спілки почали активно досліджувати природу дитячої душі і причини виникнення невротів у дітей, юнгіанці поступово стали долучатися до нового тренду. Перші ідеї юнгіанців обмежувалися аналітичним розтлумаченням виховного процесу і організацією просвітницької діяльності серед батьків. Зокрема К. Г. Юнг вважав, що батьки і вихователі повинні допомогти дитині звільнитися від ранніх неусвідомлюваних впливів, щоб дитина могла вибудувати власне Я і стати спроможною протиставити себе світу. Загалом К. Г. Юнг схилився не до психоаналітичної терапії дітей, а до аналітичної роботи з батьками. У такій взаємодії К. Г. Юнг радив вибудовувати з батьками модель, яка схожа на модель роботи вихователя з дітьми [8, с. 7].

Власне дослідження дитини посідає у працях К. Г. Юнга опосередковане значення. У другому номері Щорічника психоаналітичних і психопатологічних досліджень (1910) вперше публікується праця К. Г. Юнга «Конфлікти дитячої душі». Робота являла собою збірник невеликих статей, присвячених проблемі формування особистості і важливості несвідомих процесів під час її розвитку. У статті «Значення аналітичної психології для виховання» (1923), яка увійшла до збірки після конгресу з проблем виховання у Швейцарському Терріте-Монтре, К. Г. Юнг розмірковує над значенням школи у суспільстві, суперечностях між навчанням і вихованням, особливостях родинного виховання тощо.

Розвиваючи ідею обов'язковості шкільного навчання і важливості ролі учителя К. Г. Юнг зазначає, що головним завданням школи є окультурення і формування свідомої особистості. Якби не було шкіл, то діти б залишалися на рівні дикунів первісного суспільства. Такі діти були б не стільки дурними, як невихованими та інстинктивно розумними, через що не могли б усвідомити ані себе, ані оточуючий світ. Їхня психологія була б схожа на психологію тварини, яка перебуває у стані повного злиття з природою. Побут таких істот цілком і повністю залежить від оточуючих умов. Тому, за відсутності школи, людство б поступово регресувало на нижчу, примітивну ступінь культури [13, с. 56–57].

Такі роздуми К. Г. Юнга були нав'язані тісною взаємодією із З. Фрейдом, який у праці «Тотем і табу» (1913) обґрунтував програму культурної редукції «невротик – дитина – дикун». Спираючись на доробки культурної антропології К. Г. Юнг наголошує на тому, що дитина віком до 3-х років перебуває на тому ж рівні психічного життя, що і первісна людина. Оскільки життя немовляти цілком залежить від життя батьків, то і психіка дитини стає віддзеркаленням спочатку материнської психіки, а згодом батьківської і загалом родинної. Отже, переважна більшість психічних розладів у дітей раннього віку виникає внаслідок порушень психічної сфери у батьків. Лише у віці 2–3 років у дитини починає формуватися усвідомлене Я і вона поступово навчається відокремлювати себе від інших. Однак, розвиток індивідуальної психіки триває до юнацького віку, залишаючись до цього часу продуктом внутрішніх потягів і зовнішнього світу. Через це К. Г. Юнг наполягав не на психоаналізі дітей, а на роботі з батьками. Дослідивши спосіб життя, атмосферу в родині

та особливості виховання дітей можна пізнати істинні причини психічних розладів у дітей і з часом нівелювати їх [13, с. 58]. Загалом К. Г. Юнг був переконаний, що розглядати дитину як талановиту, норавливу або неслухняну від природи є неправильним, оскільки лише після дослідження психології, взаємин і способу життя родини можна зрозуміти справжні причини обдарованості або запущеності кожної дитини.

За словами К. Г. Юнга школа – це перша інстанція, до якої потрапляє дитина після родини. У нових умовах однокласники змінюють дитині братів і сестер, вчитель – батька, а вчителька – матір. Розуміючи це кожен учитель повинен усвідомлювати, що першочерговим його завданням є не стільки вкочування в голови дітей чітко визначеного об'єму навчального матеріалу, скільки вплив на них власним авторитетом і прикладом. Зважаючи на те, що кожна людина повинна жити у соціумі, а не залишатися навечно дитиною для своїх батьків, перед учителем постає делікатна задача – не пригнічувати дітей жорстким авторитетом і, при цьому, залишатися для них таким авторитетом, який своїми діями допомагає кожній дитині ставати свідомою особистістю, яка у майбутньому зможе легко пристосовуватися до оточуючого світу [13, с. 59].

К. Г. Юнг запевняє, що штучно виробити таку установку неможливо. Вона може виникнути лише природнім шляхом, за умови якщо учитель буде совісно виконувати свій обов'язок. Лише власним прикладом морально здорової особистості учитель зможе ввести дитину у широкий світ, доповнивши родинне виховання. Учитель, як особистість, повинен завжди іти на зустріч дитині, або, щонайменше, дати можливість дитині встановити із собою емоційний контакт. Якщо між дитиною та учителем встановлюються добрі взаємини, то не має значення наскільки дидактичні методи учителя відповідають новітнім вимогам. К. Г. Юнг наголошує, що не у дидактичних методах криється секрет успіху у навчанні дітей. Головним завданням школи є не безмежне наповнення кожної дитини знаннями, а виховання справжньої людини, яка стане самосвідомою особистістю, що не залежатиме від полону родинних тенет. Без такого відчуття самосвідомості людина ніколи не зможе зрозуміти, чого хоче в дійсності, а тому назавжди залишиться залежною від інших людей (батьків, колег, друзів), наслідуючи кожного і відчуючи себе невизнаною і пригніченою [13, с. 61].

Попри те, що К. Г. Юнг не ставив за мету розкрити психологію дитини, вся його творча спадщина пронизана роздумами про виховання. Намагаючись популяризувати свої ідеї серед педагогів К. Г. Юнг запевняв, що для кращого розуміння учителем внутрішнього світу дитини, кожному учителю потрібно ознайомитися з результатами аналітичної психології [14, с. 74]. Кожен педагог повинен задавати собі питання: «Чи реалізує він сам у своєму житті – по честі і совісті – те, чому навчає» [14, с. 157]. К. Г. Юнг наголошує, що у вихованні, як і під час психотерапії, найбільший ефект має ані техніка, ані метод, а виключно особистість учителя. Лише та людина, яка відповідає власним задекларованим вимогам, може вважатися справжнім учителем, і лише той має право займатися вихованням, хто і сам є вихованою особистістю [14, с. 158]. Акцентуючи увагу на професійному вигоранні учителя К. Г. Юнг переконує, що кожен педагог, сам того не усвідомлюючи, може бути джерелом нервових розладів у дітей. Щоб цьому запобігти, учитель повинен постійно дбати про власний нервовий стан і піклуватися про внутрішньопсихічну рівновагу [6, с. 55].

Аналізуючи різні методи впливу на формування особистості, К. Г. Юнг виділяє три типи виховання: індивідуальне, колективне і виховання власним прикладом. Виховання через приклад, за словами К. Г. Юнга, є найдавнішою і найбільш дієвою формою виховання, коли відбувається процес ототожнення дитини з її батьками і найближчим оточенням. Під колективним вихованням К. Г. Юнг розумів окультурення особистості відповідно до певних стандартів. Завданням педагога у системі колективного виховання він вбачав вмилу роботу по формуванню індивідів, які були б схожі між собою за певними критеріями. Відповідно індивідуальне виховання, за словами К. Г. Юнга, найбільш дієве у роботі з талановитими, або ж, навпаки, занедбаними дітьми [14, с. 166–170].

Найбільш універсальним типом К. Г. Юнг вважав колективне виховання, оскільки більшість дітей потребують посиленої підтримки, щоб навчитися жити у соціумі. 3-поміж них є діти, які представляють собою отруйну комбінацію вроджених якостей. Зважаючи на це, в інтересах як суспільства, так і дитини, краще відмовитися від проявів індивідуального виховання. Такі діти повинні розвиватися у системі колективного виховання, щоб поступово вирівнюватися з суспільними нормами [6, с. 54]. Метафорично на іншому поведінковому полюсі перебувають обдаровані діти. Обдарованість може бути реалізована як у корисних, так і шкідливих цілях. Лише моральна сторона особистості визначає яким чином дитина використає власні таланти у майбутньому [6, с. 55].

Великим надбанням аналітичної психології є розроблені К. Г. Юнгом архетипи колективного несвідомого. Концепція колективного несвідомого була однією з причин розходження між К. Г. Юнгом і З. Фрейдом. К. Г. Юнг був переконаний, що потужні первинні психічні образи – архетипи найбільш повно відображають універсальні поведінкові моделі. Сформувавшись протягом всієї історії людства архетипи є такими соціально-культурними детермінантами, які від народження визначають майбутні поведінкові паттерни особистості. Вони є незмінними і мають однаковий вияв у багатьох людей незалежно від віку, статі чи соціальної ролі [2, с. 19]. При цьому, К. Г. Юнг наголошував, що символи, які позначають архетипи, мають багато спільного серед усіх народів світу.

Серед великої кількості архетипів у структурі колективного несвідомого найбільшу увагу К. Г. Юнг приділяв архетипам персони, аніми, анімусу, тіні і самості [12, с. 201]. Під архетипом персони К. Г. Юнг розумів велику кількість ролей, які людина проживає щодня залежно від зовнішніх обставин. Функцію персони

К. Г. Юнг вбачав у самопрезентації, впливі на інших людей та охороні істинної сутності людини. Архетипи аніми та анімусу визначалися К. Г. Юнгом як сформовані на рівні гормонів чоловічі і жіночі начала. Крайніми проявами цих архетипів є «мужня жінка» і «фемінний чоловік». Тому, щоб особистість не стала прообразом цих крайніх рис, кожен чоловік повинен навчитися проявляти свої фемінні риси, а кожна жінка – маскулітні. У випадку, якщо нехтувати цими атрибутами, результатом розвитку особистості стане певна життєва ригідність, жорсткість та односторонність функціонування [12, с. 202].

Центральне місце в ієрархії архетипів К. Г. Юнга посідає самість – основа особистості, яка інтегрує всі елементи в єдину систему, щоб людина відчувала себе цілісною і в гармонії зі світом. Формування самості є однією із головних цілей у житті. Якщо людина самореалізується і набуває життєвого досвіду, вона поступово досягає зрілого «Я». Для того, щоб сприяти формуванню самості послідовники К. Г. Юнга пропонують інтегрувати ідеї аналітичної психології та соціоніки. Спираючись на розроблені К. Г. Юнгом типи особистості, положення про інтроверсію та екстраверсію, український дослідник В. Гуленко пропонує використовувати соціоніку для вирішення актуальних освітніх питань, зокрема для збору учнів у навчальні групи (класи), для типологічного структурування навчального часу і простору тощо [3]. На думку представників соціоніки такий підхід сприятиме тому, що звичайний шкільний клас можна поступово перетворити у самокеровану систему. При цьому також потрібно враховувати психологічні типи, які були визначені К. Г. Юнгом в однойменній праці (1921). Розуміючи психологічні особливості кожного типу особистості – сентиментального, мисленнєвого, чуттєвого та інтуїтивного, і враховуючи екстравертну чи інтровертну направленість психіки, учитель зможе якісно організувати навчальний процес, зважаючи на домінуючі канали засвоєння інформації.

Для інтровертів типовою є неправильна оцінка своїх можливостей, страх реальності, втеча від дійсності у світ власних фантазій, запобігання широких контактів, прагнення до самотності, підкорення авторитету вчителя та бажання заважувати його прихильність через лестощі і велику старанність. Під час уроків інтроверти думають про щось своє. Вони бояться нових положень і прагнуть сховатися від усього невідомого у царині власних мрій. Загалом інтроверт намагається віддалитися від колективу і суспільства, оскільки вони не дають тих можливостей, які інтроверт отримує у світі власних фантазій [7, с. 354]. Натомість екстраверти постійно ідуть на контакт, у них багато ідей і бажання бути у центрі уваги. На уроках такі діти доволі активні, постійно прагнуть щось прокоментувати і висловити свою точку зору. Однак часто їх активна діяльність не призводить до плідних результатів у навчанні, а лише до зростання шуму під час уроків, що стає причиною невдоволення і роздратування інтровертів. Через це між ними у класі часто виникає антипатія, конфлікти і боротьба [7, с. 355].

Для того, щоб привчити екстраверта пов'язувати думки зі вчинками, а інтроверта – спрямовувати свої фантазії і зусилля на реальний світ, юнгіанці рекомендують використовувати диференційований підхід. Зважаючи на те, що розум дитини засвоює інформацію через торовані канали, доцільно враховувати функції психіки під час навчання. Наприклад учнів, які спираються на інтуїцію, характеризує абстрактний тип мислення, розвинена уява та вміння відділяти основне від другорядного. Такі учні віддають перевагу різноманітній і творчій роботі над монотонним виконанням поставлених завдань [1, с. 30]. Представники сенсорного (чуттєвого) типу зазвичай використовують усталені прийоми і методи, а в якості навчальної стратегії часто обирають зазубрювання. Такі учні більш уважні, однак повільні при виконанні завдань. На відміну від учнів інтуїтивного типу, сенсорники схильні до повторень, віддають перевагу раніше апробованим варіантам і не цураються монотонної роботи [1, с. 30]. Загалом, встановлені К.-Г. Юнгом психологічні типи мають свої специфічні властивості, дослідження яких потребує окремої уваги і дослідження.

Також увага К. Г. Юнга побіжно була прикута до феномену казки та її специфіки у різних регіонах світу. У статті «Про феноменологію духу в казках» (1935) К. Г. Юнг переконує, що казки і міфи є віддзеркаленням колективного несвідомого народу так само, як сновидіння є дорогою до пізнання індивідуального несвідомого. Взавши за основу народні казки балканських, скандинавських та слов'янських народів К. Г. Юнг демонструє особливості прояву архетипів через різні міфічні образи. Порівнюючи образи старців, колдунів, лиходіїв і спасителів, К. Г. Юнг демонструє спільні етнопсихологічні корені усіх людей. І для того, щоб істинно пізнати людину К. Г. Юнг пропонує заглибитися у вивчення фольклору, релігії та архетипів, загостривши увагу на архетипі дитини та її божественній природі.

Висновки. Попри те, що наукові розвідки К. Г. Юнга були спрямовані переважно на пізнання архетипів, сновидінь, колективного несвідомого, типів темпераменту і психічних розладів особистості, дослідження психоаналітичної педагогіки в ідеях К. Г. Юнга також мали великий інтерес і практичну спрямованість. Часто праці К. Г. Юнга характеризувалися поєднанням ірраціонального і раціонального, пошукового та аналітичного, міфічного і логічного дискурсу. При цьому усі його педагогічні ідеї отримали подальший розвиток у дослідженнях прихильників аналітичної психології. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті ідей постюнгіанців і сучасних неюнгіанців на розвиток концепції психоаналітичної педагогіки.

Використана література:

1. Афанасьєва І. Ю., Извольская І. В. Модель К. Юнга і сучасні стилі навчання. Вестник ПНПУ. *Проблеми мовознавства і педагогіки*. 2013. № 8. С. 27–37.

2. Бідюк О. В. Психоаналіз у системі комунікативних технологій сучасності. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Культура і соціальні комунікації*. 2009. Вип. 1. С. 13–20.
3. Гуленко В. В. Практическая психология в образовании: Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике. – 2-е изд., стер. Новосибирск; Москва: Изд-во Новосиб. ун-та: Совершенство, 1998. 268 с.
4. Карл Густав Юнг. Жизнеописание, мировоззрение, цитаты : За 60 минут [Текст]. СПб.: Вектор, 2006. 154 с.
5. Кушнір Ю. В., Більо Т. О. Теоретичні основи психоаналітичної педагогіки в умовах сучасного виховання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 76–80.
6. Лагаева А. Педагогические идеи К. Г. Юнга. Психология учебной и профессиональной деятельности. 2018. С. 51–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35305336>
7. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія. Вінниця: «Нова Книга», 2002. 512 с.
8. Лиар Д. Детский юнгианский психоанализ. М.: Когито-Центр, 2008. 207 с.
9. Марусинець М. Освіта Австрії: історичні акценти розвитку. Освітній простір України. 2018. № 14. С. 30–38.
10. Нелін Є. О. Психоаналітична педагогіка як новітня концепція в освіті постнекласичного суспільства. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 363–367.
11. Петренко О. Б. Психоаналітична педагогіка: інновація ХХІ ст. чи історико-педагогічна реконструкція досвіду першої третини ХХ ст. *Інноватика у вихованні*. 2017. № 6. С. 53–62.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2005. 607 с.
13. Юнг К. Г. Значение аналитической психологии для воспитания. Собрание сочинений. Т. 2. *Конфликты детской души*. М.: Канон, 1995. С. 56–61.
14. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 1997. 336 с.

References:

1. Afanas'eva I. Yu., Izvol'skaya I. V. (2013). Model' K. Yunga i sovremennye stili obucheniya [C. Jung's model and modern learning styles]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. № 8. 27–37 [in Russian].
2. Bidiuk O. V. (2009). Psykhoanaliz u systemi komunikatyvnykh tekhnolohii suchasnosti [Psychoanalysis in the system of modern communication technologies]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]*. Serii: Kultura i sotsialni komunikatsii. Vyp. 1. 13–20 [in Ukrainian].
3. Gulenko V. V. (1998). Prakticheskaia psihologiya v obrazovanii: Yung v shkole. Socionika – mezhvozrastnoj pedagogike [Practical Psychology in Education: Jung at School. Socionics to inter-age pedagogy]. 2-е изд., стер. Novosibirsk; Moskva: Izd-vo Novosib. un-ta: Sovershenstvo, 268 s. [in Russian].
4. Carl Gustav Yung. Zhizneopisanie, mirovozzrenie, citaty : Za 60 minut [Carl Gustav Jung. Biography, worldview, quotes: In 60 minutes]. SPb.: Vektor, 2006. 154 s. [in Russian].
5. Kushnir Yu. V., Bil'o T. O. (2017). Teoretychni osnovy psykhoanalitichnoi pedahohiky v umovakh suchasnoho vykhovannia [Theoretical foundations of psychoanalytic pedagogy in modern education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. 76–80 [in Ukrainian].
6. Lagaeva A. (2018). Pedagogicheskie idei K. G. Yunga. Psihologiya uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti [Pedagogical ideas of C. G. Jung. Psychology of educational and professional activity]. 51–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35305336>.
7. Levchenko T. I. (2002). Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh [Development of education and personality in different pedagogical systems]. Monohrafiia. Vinnytsia: «Nova Knyha». 512 [in Ukrainian].
8. Liar D. (2008). Detskij yungianskij psihoanaliz [Children's Jungian psychoanalysis]. M.: Kogito-Centr. 207 s. [in Russian].
9. Marusynets M. (2018). Osvita Avstrii: istorychni aksenty rozvytku [Education in Austria: historical highlights of development]. *Osvitnij prostir Ukrainy*. № 14. 30–38 [in Ukrainian].
10. Nelin Ye. (2017). Psykhoanalitichna pedahohika yak novitnia kontseptsiiia v osviti postneklasychnoho suspilstva [Psychoanalytic pedagogy as a new concept in the education of post-non-classical society]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. № 4 (59). 363–367 [in Ukrainian].
11. Petrenko O. B. (2017). Psykhoanalitichna pedahohika: innovatsiia XXI st. chy istoryko-pedahohichna rekonstruktsiia dosvidu pershoi tretyny XX st. [Psychoanalytic pedagogy: innovation of the XXI century. or historical and pedagogical reconstruction of the experience of the first third of the twentieth century]. *Innovatyka u vykhovanni*. № 6. 53–62 [in Ukrainian].
12. H'ell L., Zigler D. (2005). Teorii lichnosti [Personality Theories]. 3-е изд. SPb.: Piter. 607 s. [in Russian].
13. Yung C. G. (1995). Znachenie analiticheskoy psihologii dlya vospitaniya [Meaning of analytical psychology for education]. *Sobranie sochinenij. T. 2. Konflikty detskoj dushi*. M.: Kanon. 56–61 [in Russian].
14. Yung C. G. (1997). Sobranie sochinenij. Konflikty detskoj dushi [Collected Works. Conflicts of the child's soul]. M.: Kanon. 336 s. [in Russian].

Nelin Ye. V. The origins of Jungian psychoanalytic pedagogy

The article reveals the key ideas of the Swiss psychoanalyst C. G. Jung on the development of psychoanalytic pedagogy. The history of the Jung family's life is studied and the influence of family values on the formation of C. G. Jung's worldview is emphasized. Emphasis is placed on ideological disputes between C. G. Jung and S. Freud. It is established that the theory of analytical psychology was based on the ideas of the importance of religion, the collective unconscious and archetypes in human life. It is proved that the analytical psychology of C. G. Jung from the beginning of its emergence was not focused on the study of educational influences and knowledge of the nature of children. At first, the Jungians limited themselves to an analytical interpretation of the educational process and the organization of educational activities among parents. Later, in the works of C. G. Jung, began to reveal ideas about the importance of school in society, the contradictions between education and upbringing, the peculiarities of family upbringing and more. The school, in the ideas of C. G. Jung, appeared as a prototype of a family in which the teacher changes the child's parents, and classmates – brothers and sisters. The main task of the school in the ideas of C. G. Jung was the cultivation and formation of a conscious personality. If there were no schools, children would remain at the level of savage society, that is, humanity would regress to a primitive level of culture. It is established that the practical orientation of Jungian psychoanalytic pedagogy was to individualize learning on the basis of the idea of introversion and extraversion, as well as on

the basis of selected by C. G. Jung psychological personality types. It is concluded that in the early stages of the development of Jungian psychoanalytical pedagogy, the importance of the process of education over learning was emphasized. Prospects for further research are planned in the disclosure of the ideas of followers of C. G. Jung on the development of the concept of psychoanalytic pedagogy.

Key words: psychoanalytic pedagogy, analytical psychology, C. G. Jung, psychoanalysis, pedagogy, education, personality, child.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.30>

Позняк О. С.

АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У статті здійснено аналіз реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою, між початковою та базовою ланками в інклюзивному освітньому середовищі. Виявлено низку проблем реалізації принципу наступності на сучасному етапі на прикладі Сумського регіону, такі як відсутність співпраці вихователів з вчителями початкової ланки, низький рівень знань педагогів щодо психофізіологічних особливостей дітей з ООП, різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи, недостатня наступність у шкільних підручниках, різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи, відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів.

Особливе місце у формуванні основ творчої, інтелектуальної діяльності, особистісно-ціннісних орієнтирів входу дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище посідає процес спілкування з однолітками й дорослими. Саме від освітнього закладу залежить подальша активність дитини, можливість самовираження, її самоусвідомлення. У зв'язку з цим, важливого значення набувають принципи наступності та безперервності навчання в дошкільному й шкільному закладах освіти.

Виокремлено, що, внаслідок інтенсивної реалізації на практиці основних підходів та засад, інклюзія ставить перед середовищем закладу дошкільної освіти та Новою українською школою багато нових завдань і складних питань. Принцип наступності створює умови цілісного розвитку особистості. Створення наступності між дошкільною й шкільною ланками освіти за сучасних умов є дуже важливою для дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки.

Але, на жаль, існуюча система освіти на сучасному етапі не в повному обсязі задовольняє рівність прав на освіту, відповідає їх запитам та особистим потребам учня з особливими освітніми потребами. Неналежна увага приділяється розгортанню системи ранньої діагностики і корекції порушень розвитку, дошкільного виховання, навчання, що призводить до порушення наступності та наступності системи освіти.

Розкрито шляхи реалізації принципу наступності між закладом дошкільної освіти та закладом загальної середньої освіти.

Наступність забезпечує природний та гармонійний розвиток, основи виховання та навчання, закладених у дошкільному віці, створює психолого-педагогічні умови для успішного переходу молодшого школяра з особливими освітніми потребами в основну школу. Принцип наступності запобігає виникненню кризових явищ у психічному розвитку дитини з особливими освітніми потребами під час змін її життєвого простору

Аналізували, що вчителям початкових класів впровадження завдань наступності у навчанні учнів 4-х класів необхідно дотримуватися таких вимог: ретельніше вивчити та виконати вимоги державного стандарту, навчальної програми та інших нормативних документів, що стосуються організації роботи в початковій школі; постійно слідкувати за якісним засвоєнням навчального матеріалу, не розділяючи його на «важливий» і «неважливий»; організувати протягом навчання у четвертому класі систематичне повторення вивченого матеріалу та ретельно виконувати аналіз типових помилок і вчасно робити корекцію знань учнів.

Встановлено, що діяльність закладів освіти щодо забезпечення принципу наступності в інклюзивному освітньому має здійснюватися педагогічними колективами спільно й системно, що забезпечить успішний та психологічно виважений для дитини перехід із одного рівня на наступний.

Авторкою використано результати власного дослідження, яке проводилося серед закладів загальної середньої освіти, де запроваджено інклюзивне освітнє середовище впродовж 2021–2022 рр. у м. Суми та Сумського регіону.

Ключові слова: наступність, інклюзивне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти, початкова освіта, учні з особливими освітніми потребами, педагоги, психічний розвиток, кризові явища, адаптація.

Поняття принципу наступності в системі освіти не нове. Воно розглядається як багатогранне педагогічне явище і визначається як необхідний зв'язок між явищами; між попереднім і новим у процесі розвитку; між різними ступенями або етапами розвитку, мета якого полягає у збереженні тих чи інших структур цілого або окремих ланцюгів організації під час переходу від одного етапу до іншого. Наступність створена попередніми ланцюгами, ступенями розвитку, які визначають сьогодні й орієнтують на завтра. Цей перехід вимагає