

Барко В.В. Трудове навчання як засіб корекційно-виховної роботи з учнями із вадами зору (за результатами досліджень І.С. Моргуліса).

У статті розкриваються науково-педагогічні підходи до організації і здійснення системи корекційно-виховної роботи у школах сліпих, які у своїх наукових працях обґрунтував і розробив видатний український тифлопедагог І.С. Моргуліс. Показано, що запропонована вченим педагогічна система ґрунтується на реалізації компенсаторних можливостей психіки сліпої дитини, при цьому особливий акцент робиться на вдосконаленні методів і засобів трудового навчання як надзвичайно важливого напрямку корекційної роботи із сліпими та слабозорими дітьми. І.С. Моргуліс переконливо показав, що навчально-пізнавальна діяльність сліпих дітей як спосіб відношення до зовнішнього світу є найбільш значущою сферою психіки, на основі чого ним зроблений важливий висновок стосовно того, що нормалізація психіки сліпих дітей залежить від рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності, а також від спеціально організованих педагогічних умов. Дослідження І.С. Моргуліса свідчать про те, що завдяки трудовому навчанняю пізнавальні дії незрячих дітей поступово набувають планомірного та полісенсорного характеру, що сприяє успішному формуванню образів предметів праці і підсиленню їх регулюючого впливу на практичну діяльність.

Ключові слова: трудове навчання і виховання, корекційна робота, сліпі і слабозорі діти.

Барко В.В. Трудовое обучение как средство коррекционно-воспитательной работы с учащимися с дефектами зрения (по результатам исследований И.С. Моргулиса).

В статье раскрываются научно-педагогические подходы к организации и осуществлению системы коррекционно-воспитательной работы в школах слепых, которые в своих научных трудах обосновал и разработал выдающийся украинский тифлопедагог И.С. Моргулис. Показано, что предложенная ученым педагогическая система основывается на реализации компенсаторных возможностей психики слепого ребенка, при этом особый акцент делается на совершенствовании методов и средств трудового обучения как чрезвычайно важного направления коррекционной работы со слепыми и слабовидящими детьми. И.С. Моргулис убедительно показал, что учебно-познавательная деятельность слепых детей как способ отношения к внешнему миру является наиболее значимой сферой психики, на основе чего им сделан важный вывод относительно того, что нормализация психики слепых детей зависит от уровня развития учебно-познавательной деятельности, а также от специально организованных педагогических условий. Исследования И.С. Моргулиса свидетельствуют о том, что благодаря трудовому навчанняю познавательные действия незрячих детей постепенно приобретают планомерный и полисенсорный характер, который способствует успешному формированию образов предметов труда и усилению их регулирующего влияния на практическую деятельность.

Ключевые слова: трудовое обучение и воспитание, коррекционная работа, слепые и слабовидящие дети.

Barko V. V. Labour education as a mean of correctional work among children with visual deficiency (upon the results of scientific researches of I.S. Morgulis).

The article is devoted to consideration of scientifically-pedagogical approaches to organization and realization of the system of correctional work in schools for blind children, which is worked out by prominent Ukrainian pedagogue I.S. Morgulis in his scientific transactions. It is shown that the pedagogical system is based on realization of scarce possibilities of psyche of blind children, the special accent is made on the improvement of methods and facilities of career and labour education as extraordinarily important way of correctional work with blind children. Numerous results of experimental labour studies of blind and visually impaired children, carried out in accordance with principles of correctional process, worked out by I. S. Morgulis, showed convincingly, that labour activity of blind schoolboys provided the substantial increase of level of educational-cognitive actions of blind children. It shows up in the dynamics of transition from passively-contemplative to actively-converting attitude of schoolboys toward the articles of activity, from concretely-effective to the concretely-vivid analysis and synthesis of objects and phenomena. I. S. Morgulis showed convincingly, that educational-cognitive activity of blind children as a method of attitude toward the outer world is the most meaningful sphere of psyche, on the basis of what an important conclusion is done: normalization of psyche of blind children depends on the level of development of educational-cognitive activity, and also from the specially organized pedagogical terms. Researches of I.S. Morgulis also testify that due to labour education the cognitive actions of blind children gradually acquire systematic and polysensative character which assists the successful forming of characters of the articles of labour and strengthening of them regulative influence on practical activity.

Keywords: career and labour education, correctional work, blind children and children with visual deficiency.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2014 р.

Статтю прийнято до друку 25.10. 2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.

УДК 376-056.264 : 159.942-053.5

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПМР

Бєлова О.Б.

кандидат педагогічних наук

У закордонній практичній психотерапії накопичений досвід попередження дитячої агресії багато в чому залежав від теоретичних поглядів на природу цього феномену. Так, найбільш вагомим напрацюванням з питань

корекції агресії були досягнуті в межах поведінкового підходу у біхевіористичному напрямку. Його класичні (У. Белл, В. Бехтерев, Дж. Вольд, А. Лазурус, І. Павлов, І. Сеченов, Б. Скінер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, С. Халла та інші) й сучасні (Р. Портман та інші) представники включали до терапевтичної роботи "нові умови", які допомагали особистості позбутися старих нав'язливих відчуттів, а також надавали психокорекційним прийомом позитивного або негативного забарвлення.

Визначена позиція засновниками течії була обрана не випадково, їх теорія ґрунтувалася на основі результатів експериментальних досліджень над тваринами, дані яких підтверджували, що існують певні закономірності подібності людської поведінки представників з тваринного світу.

Таке порівняння заперечувалося представниками інших психологічних концепцій. Так, наприклад науковці психодинамічного підходу у класичному психоаналізі (З. Фройд) аналітичній (К. Юнг), динамічній (К. Хорні, М. Маллера, П. Нолбауера, Я. Морено, Г. Саллівен) [221], індивідуальній (А. Адлер) та сучасній (С. Аврамченко, Е. Белинская, І. Вачков, Т. Зинкевич-Евстигнеева, І. Євтушенко, З. Кісарук, О. Літковська, В. Оклендер, Я. Омельченко, Д. Соколов та інші) [12, с. 5, 31, 33 – 37; 60, с. 60; 95, с. 10; 103, с.5 – 7; 124; 116, с.62; 133, с. 6; 183, с. 25] психотерапіях зазначали, що агресія особистості, це – наслідки її внутрішнього конфлікту. Тому їх основним завданням було навчити дитину аналізувати свої неусвідомлені спонукання, потреби та почуття, забезпечуючи розуміння подальших причин емоціональної дисгармонійності. Цей напрямок вивчення у своїй ідеології був категоричним, тому відкидаючи ідеї представників інших поглядів, науковці не могли розглянути проблему агресії особистості всесторонньо, тобто за межами неусвідомлених глибинних комплексів та потягів.

Натомість, засновники когнітивного вчення (А. Бек) у реальній (У. Глассер), раціонально-емотивній (А.Елліс) терапіях і транзактному аналізі (Е. Берн) агресивну поведінку невід'ємно пов'язували з почуттями тривожності. Тому в корекційній роботі своїм клієнтам пропонували методи та прийоми, які впливали на їх пізнавальну сферу. Основне завдання їхньої терапії – це навчити особистість звільнитися від старих стереотипів мислення, по-іншому бачити свої переживання та навколишній світ, уміти ставити перед собою цілі й правильно складати плани для їх досягнення. Такий комплексний підхід є цілком прийнятним та оправданим щодо мети і прийомів реалізації. Проте на наш погляд, перемогти проблему знаннями замало, її треба усвідомити, на що і вказують новітні розробки сучасних прихильників когнітивних поглядів (О. Атемасова, А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романов та інші) [1, с. 24, 29, 35, 43; 145, с. 16 – 30; 71, с. 9, 23 – 25; 127 с. 95, 88, 118, 232].

Цю позицію підтримували й представники соціального вчення (А. Бандура, А. Лазурус, Т. Непланс та інші), які розглядали агресію як набуту форму поведінки. Тому їх терапія в основному ґрунтувалася на "когнітивно-орієнтувальних техніках" і була спрямована на модифікацію поведінки дитини – поступове зменшення, угасання, гальмування агресивних проявів з одночасним формуванням нової соціально спрямованої поведінки.

Інше бачення щодо корекції агресії особистості пропонують науковці гуманістичних теорій у екзистенціальному напрямку (М. Бубер, Д. Буженталь, Ю. Джендлін, Є. Гендлін, Е. Гуссерл, С. К'єркегор, А. Камю, Г. Марсель, Ж. Сартр, В. Франк, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) [127, с. 118], гуманістичному психоаналізі (Е. Фром), клієнт-центрованому підході (К. Роджерс), логотерапевтичному напрямку (В. Франкл), гештальт психотерапії (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффки, К. Левін, Ф. Перле та ін.) та сучасному погляди (І. Вачков, Л. Мітіна, А. Прихожан та ін.). Їх терапія переважно спрямована на самостійне подолання людиною власних проблем, а сама допомога полягає у розкритті індивідуальних якостей особистості, смислу їх життя, відповідальності перед близькими та іншими людьми. Такий диференційно-цілісний підхід допомагає клієнтові самостійно оцінити власну значимість у соціальному середовищі, здійснити реалізацію свого потенціалу, сформувати навички конструктивної поведінки та оволодіти певними знаннями, які спрямовані на подолання психологічних блоків, що заважають йому розвиватися. Цей напрямок є більш сталим і сприйнятним у західній психології. Він включає до своєї системи розробки різних підходів, тому характеризується більш адаптованим серед інших теорій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поведінку дитини можна змінити під час виховання, навчання при створенні необхідних умов у сім'ї та колективі однолітків, а також сформувати в дитини відповідне ставлення до себе та інших. Відповідно до цього твердження і з опорою на результати проведеного нами констатувального експерименту визначено основну мету цього етапу дослідження, це – розробка й апробація навчально-превентивних занять, створення психолого-педагогічних умов, які були б спрямовані на запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.

Головну ідею для створення методики ми почерпнули з учення філософів (М. Аврелій, Ф. Ніцше, Платон, Л. Сенека та ін.), письменників (Т. Манн, Л. Толстой, А. Чехов, С. Цвейг та ін.), поетів (П. Буаст, С. Моєм, Ф. Шиллер та ін.), психологів (Д. Карнегі, Н. Козлов, А. Шопенгауер та ін.), педагогів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Так, відомий філософ Платон відзначав, що перша й найкраща перемога

особистості – це перемога над самим собою. Л. Сенека також доводив, що "влада над собою – найвища влада". М. Аврелій писав, що насамперед необхідно дослідити самого себе, а тоді пізнавати інших – буде легше.

Австрійський письменник, критик С. Цвейг зазначав: "Хто одного разу знайшов самого себе, той уже нічого на цьому світі втратити не зможе. І хто одного разу зрозумів людину в собі, той розуміє всіх людей". Відомий радянський педагог А. Макаренко наголошував, що найтяжча річ – це вимога до себе. Сучасний психолог Н. Козлов також стверджував, що любов до людей починається з любові до самого себе. Німецький поет Фрідріх фон Шиллер говорив: "Якщо хочеш пізнати самого себе, то подивись, як це роблять інші; якщо ж хочеш інших зрозуміти, то подивись у своє власне серце!"

Отже, головною ідеєю нашої методики визначено, що можливо попередити агресію лише за умови формування розуміння себе: своїх емоцій, потреб, цільових установок, форм досягнення мети тощо, що дозволить дитині розібратися у своїх внутрішніх переживаннях, скорегувати та змінити форми своєї поведінки.

Опираючись на аналіз психолого-педагогічних праць відомих науковців І. Беха, А. Белкіна, В. Бондаря, Л. Виготського, Л. Гумовської, Е. Змановської, С. Карпенчука, С. Коноплястої, А. Кузміньскої, В. Омелянко, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Хохліної та ін., а також на матеріали проведеного дослідження, нами були визначені принципи, які лягли в основу корекційної методики.

1. Принцип усебічного розвитку дитини в процесі навчання та виховання. Цей принцип урахував діяльнісний та комунікативний підходи. В. Тарасун відзначала, що такий підхід у навчанні сприяє розвитку мовлення в дітей-логопатів. На основі словесного мовлення регулюється їхня поведінка. Під час виконання розвивальних завдань учень має навчитися не лише уявляти й усвідомлювати різні типи моделей поведінки, але й уміти аналізувати їх зміст, складати розповіді за самостійно створеними моделями.

2. Принцип доступності передбачав врахування рівня актуального розвитку молодших школярів з порушеним мовленням (Л. Виготський, Л. Занков та ін.). Відповідно до цього принципу був сформований корекційний матеріал, що відповідав віковим та індивідуальним особливостям цієї категорії дітей.

Принцип доступності запропонували Я. Коменський та І. Подласий. Його реалізація відбувалася за трьома напрямками: а) забезпечення психолого-педагогічного навчання від простого до складного; б) від легкого до важкого; в) від відомого до невідомого.

У навчально-превентивній роботі нами була передбачена послідовність виконання завдань: а) від спрощених вправ, де учневі необхідно було розпізнати емоційні стани за картинками, сюжетними малюнками, музичними творами тощо; б) до складних – обґрунтувати та проаналізувати сюжетні ситуації, скласти розповідь за самостійно-створеною моделлю поведінки, яка має вирішити запропонований конфлікт.

3. Принцип наочності ґрунтувався на демонстрації певних предметів, процесів, явищ, моделей. За допомогою пояснень та відповідних прикладів у школярів створюється уявлення про той чи той предмет. Учням з вадами мовлення важко сприймати матеріал, в основі якого лише словесні інструкції, тому для роботи з дітьми використані сюжетні картинки, малюнки, твори відомих класичних та сучасних художників, які допомагали уявити та вивчити різні емоційні стани зображувальних персонажів тощо.

Наочність використовується не тільки за допомогою бачення, але й шляхом мобілізації інших аналізаторів. У практиці її використовували Т. Мор і Т. Компанелла; теоретично її обґрунтував Я. Коменський, котрий поєднав методи слова і демонстрацію. До структури навчально-превентивних занять увійшли описані Я. Коменським три форми поєднання слова й наочності: 1) демонстрація наочності представляла основу заняття, а вербальна інструкція лише спрямовувала учнів до пошуку шляхів вирішення поставленого завдання; 2) основою заняття була вербальна інструкція, при якій здійснювався опис способів вирішення певного завдання, а демонстрація ілюструвала сказане; 3) основою була демонстрація й вербальна інструкція – в такому випадку відбувався опис показаного і здійснювалася інструкція щодо способів вирішення завдання.

4. Принцип активності й свідомості засвоєння знань передбачав свободу вибору (М. Бубер, Е. Гуссерл, М. Хайдеггер та ін.), що формувало в учнів з вадами мовлення самостійність й активність діяльності під час виконання поставлених перед ними завдань, осмислення своїх дій та вчинків. Цей принцип роботи здійснювався шляхом: створення в молодших школярів уявлення про емоційний стан людини; формування усвідомлення своїх або чужих вчинків; забезпечення учнів знаннями, навичками та вміннями адекватно реагувати у складних критичних ситуаціях; спонукання школярів до оцінки власних дій, вчинків, виховання в них навичок самоаналізу й самоконтролю; створення у завданнях проблемних ситуацій, що потребували самостійних, творчих і активних дій дітей-логопатів; стимулювання колективних форм роботи; заохочення дітей до ініціативності й творчості.

5. Принцип індивідуального й диференційованого підходу передбачав глибоке і всебічне вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини (Д. Бех, Л. Виготський, В. Тарасун та ін.). Основною умовою реалізації особистісно-зорієнтованої корекції є принцип диференційованого підходу до виконання розвивальних, навчальних та виховних завдань. Використаний нами *диференційований підхід у процесі розвивального*

навчання, який спрямований на створення сприятливих умов для емоційного розвитку дітей-логопатів передбачав використання індивідуальних методів корекції, які ґрунтувалися на знаннях, індивідуальних особливостях молодших школярів з вадами мовлення та умовах їхньої життєдіяльності. В результаті цих підходів на навчально-превентивних заняттях урахувався темперамент та характер дитини, взаємостосунки в колективі, стиль виховання в сім'ї. Формування основних завдань передбачало активізацію учнів до діяльності, спонукання їх до творчого підходу під час виконання поставлених завдань.

6. Принцип наступності і перспективи визначав закономірність навчально-виховної роботи (В. Галузяк, В. Киричок, Н. Мойсеюк, М. Сметанський та ін.), урахування рівня готовності дитини оволодівати новими знаннями. Процес попередження агресії в нашому дослідженні відбувався в межах п'яти етапів роботи, кожен з яких передбачав подання інформації в певній послідовності для забезпечення учнів з вадами мовлення знаннями, вміннями, навичками, способами діяльності, якими вони мали оволодіти. Принцип наступності дав можливість поступово збільшувати обсяг знань про емоційну сферу дитини, розкривати способи дій та реагування під час емоційно-напружених ситуацій.

7. Принцип співпраці дитини-логопата з колективом та його сім'єю. Даний принцип роботи є головним підходом у навчально-превентивній методиці, він дозволяє молодшому школяру спостерігати та виявляти відмінності між людьми, сформулювати уявлення про існування різних переживань у оточуючих дітей та дорослих (А. Долгова, Т. Смірнова, та ін.)

Успішність навчальної методики визначалась чіткістю дотримання правил у роботі з дітьми-логопатами як на індивідуальних, так і на соціально-групових та сімейних заняттях. Навчально-превентивна робота з учнями-логопатами, колективом та батьками передбачала формування емоційно-позитивного ставлення, взаємоповаги, взаєморозуміння та емпатії між ними.

Для здійснення корекційного впливу на дітей з прихованою та поведінковою агресією у загальноосвітній школі нами були визначені завдання:

- визначити та експериментально апробувати навчально-превентивні методи за трьома методичними прийомами роботи: індивідуальним, соціально-груповим та сімейним, які запобігатимуть утворенню прихованого та поведінкового видів агресії в дитини-логопата;
- визначити та апробувати навчально-превентивні заходи на індивідуальних заняттях з дітьми-логопатами;
- апробувати теоретично обґрунтовані шляхи взаємодії учнів з вадами мовлення з колективом однолітків;
- визначити та апробувати шляхи взаємодії молодшого школяра з порушенням мовленнєвого розвитку з членами його сім'ї;
- виявити якісні та кількісні зміни в поведінці молодших школярів з вадами мовлення, котрі брали участь в експерименті.

Головні цілі формувального експерименту:

- формування інтересу в молодших школярів з вадами мовлення до вивчення емоційних станів; розвиток спостережливості до власних почуттів, уявлень наслідків від негативних дій та емоцій;
- забезпечення учнів знаннями, вміннями та навичками у здійсненні аналізу життєвих ситуацій, уміннях усувати емоційне напруження, між однолітками та дорослими за допомогою прийняття нестандартних рішень;
- формування почуттів відповідальності в молодших школярів з вадами мовлення за власні вчинки, вміння робити висновки з попередніх помилок;
- розширення та вдосконалення уявлень про емоційний світ оточуючих людей; стимулювання до спільної співпраці з сім'єю та колективом; розвиток співпереживання, емпатії, поваги, турботи щодо інших людей.

Для досягнення цілей формувального експерименту було обрано такі шляхи: створення проблемних ситуацій у яких діти-логопати вчилися б знаходити вихід із складних життєвих непорозумінь; створення емоційно-позитивних ситуацій між молодшими школярами в класі; ситуацій успіху під час навчання та виконання домашніх обов'язків; залучення до спільної роботи з дітьми їх батьків, формування взаємоповаги один до одного.

Далі ми виділили форми, етапи та зміст навчально-превентивного впливу. Основними формами використаними для проведення експерименту, були: 1 – навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР; 2 – навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР та їх батьків; 3 – бесіда з батьками.

На основі аналізу науково-методичних джерел сформовано навчально-превентивні заходи, які допомагали створити психолого-педагогічні умови щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушенням мовленнєвим розвитком: урахування в процесі навчально-превентивної роботи індивідуальних та спільних для всіх дітей з ПМР особливостей прояву агресії; попередження індивідуальних проявів агресії за умови проведення навчально-превентивної роботи індивідуально; закріплення нових моделей поведінки за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу та з членами сім'ї; поетапність проведення навчально-

превентивної роботи, що передбачає аналіз змісту життєвих ситуацій, моделювання критичних ситуацій, співвіднесення емоцій із музикою та самостійне моделювання, вирішення конфліктних ситуацій; послідовне застосування диференційованих груп методів; забезпечення дітей правом самостійного вибору кольору, музики, форми вирішення конфлікту в ситуаціях тощо; формування варіативності форм моделей поведінки, що формує у учнів з ПМР здатність переключатися зі старих, неефективних моделей поведінки на нові більш продуктивні.

Отриманий, в ході дослідження, аналіз науково-методичних джерел дозволив сформулювати психолого-педагогічні принципи, визначити головну ідею навчально-превентивної методики, завдання, цілі, шляхи виконання корекційної роботи, щодо запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Література

1. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
2. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
3. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 160 с.
4. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 199с.

References

1. Dolgova A. G. Aggression for the children of midchildhood. Diagnostics and correction / A. G. Dolgova. – M.: Genesis, 2009. - 216 p.
2. Romanov A. A. play therapy: how to overcome aggressiveness in children : a diagnostic and corrective techniques / A. A. Romanov. - M : School Press, 2003. - 48 s.
3. Smirnova T. P. Psychological correction of aggressive conduct of children. Series "Psychological practical work" / of T. P. Smirnova. – Rostov n/D : "Phoenix", 2004. – 160 p.
4. Furmanov I. A. Children aggressiveness: psycho-diagnostics and correction / I. A Furmanov. - Minsk : Ilin, B. N., 1996. - 199 s.

Белова О. Б. Особливості прояву агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку

Стаття присвячена розробці навчально-превентивної роботи щодо запобігання агресії у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Теоретичний аналіз з проблеми навчання й виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку засвідчує, що недорозвинене мовлення негативно впливає на розвиток у них пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Несвоєчасно кориговані у дошкільному віці легкі за ступенем прояву вади мовлення з часом ускладнюються, і значний відсоток дітей з фонетичним недорозвиненням мовлення та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення потрапляє у простір загальноосвітньої школи. Водночас, не вирішені мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей їх поведінку, викликають проблеми у взаєминах з батьками, вчителями, однолітками, створюють дискомфорт для них самих, обумовлюють труднощі у навчанні. У статті проаналізовано стан проблеми у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, з'ясовано актуальність у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Визначено критерії оцінки (за видами та підвидами агресії) та рівні агресії у молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення, розроблені психолого-педагогічні умови та навчально-превентивна методика для запобігання агресії у дітей молодшого шкільного мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: агресія, агресивний стан, агресивність, агресивна поведінка, психолого-педагогічні умови, навчально-превентивна методика, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Белова О. Б. Особенности проявления агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития

Статья посвящена разработке учебно-превентивной работы для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. В работе проанализировано состояние разработки проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической и научно-методической литературе, определена ее актуальность в коррекционной педагогике. Уточнено определение агрессии, агрессивного состояния, агрессивности, агрессивного поведения, выделены виды и подвиды агрессии. Разработана и апробована учебно-превентивная методика, которая обеспечивала предотвращение скрытого и поведенческого видов агрессии у младших школьников с нарушениями речи с помощью стимуляции эмоциональных состояний; анализа своих переживаний, поступков, поведения окружающих; моделирования форм поведения и поведенческой реакции в различных ситуациях. Обоснованы и экспериментально апробированы психолого-педагогические условия для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития, которые учитывали индивидуальные особенности проявления агрессии у ребенка; совмещали фронтальную и индивидуальную формы работы по коррекции агрессии; закрепляли новые модели поведения индивидуально с учеником, с группой младших школьников и с членами семьи; включали поэтапную учебно-превентивную работу, дифференцированные группы методов; обеспечивали детей правом самостоятельного выбора; формировали вариативность форм моделей поведения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное состояние, агрессивность, агрессивное поведение, психолого-педагогические условия, учебно-превентивная методика, младшие школьники с нарушениями речевого развития.

Belova O. B. Psycho-pedagogical conditions for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment

The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and aggression levels are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are

developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment. The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and level of aggression are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment.

Keywords: aggression, aggressive state, aggressiveness, aggressive behaviour, kinds and subspecies of aggression, psycho-pedagogical conditions, educational-preventive methods, junior schoolchildren with speech impairment.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2014 р.

Статтю прийнято до друку 10.11.2014 р.

Рецензент: д. психол. н., проф. Шинкарук А.І.

УДК 376.36

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМУ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

Бондаренко Н.А.

Розвиток дитини як особистості багато в чому залежить від рівня оволодіння рідною мовою. Дошкільники з тяжкими порушеннями мовлення виявляються безпорадними у багатьох ситуаціях, які вимагають виявлення самостійної мовленнєвої активності і творчого перетворення засвоєних конструкцій. Уявлення про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності дітей із нормальним (Дж.Брунер, О.Леонтьєв, Д.Слобін, О.Шахнарович, Н.Юрьєва та ін.) та аномальним розвитком (Е.Данілавичуте, І.Марченко, Ю.Коломієць, Є.Соботович, В.Тищенко, Л.Трофименко та ін.) дають змогу підійти до розуміння тих механізмів, що зумовлюють труднощі становлення та перебігу функції мовлення.

З погляду психолінгвістів мовлення визначається як діяльність, яка включена в загальну систему людської діяльності. Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Це робота людського організму і насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації.

Відповідно до теорії мови, мовлення і мовленнєвої діяльності, що має відображення у вченнях дослідників різних спеціальностей – психолінгвістів, психологів, лінгвістів, нейропсихологів – Л. Виготського, О.Леонтьєва, М. Жинкіна, О. Лурія, Л. Чистович, Т. Ушакової та інших, мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку, а розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний із розвитком мислення і розвитком свідомості в цілому.

На думку С. Рубінштейна, проблема мовлення - це насамперед проблема спілкування мовленнєвими засобами і проблема мислення у процесі оволодіння мовою. Мовлення – це діяльність спілкування (висловлювання, діяння, повідомлення) за допомогою мови, мовлення – це мова в дії. [7].

Проблему взаємозв'язку мислення і мовлення описав у своїх працях академік Г.Костюк. Він довів, що мислення та мовлення перебувають у складних взаємовідносинах, яких одне є необхідною умовою розвитку іншого. З одного боку, мовлення - зовнішня оболонка, в яку втілюється думка, з другого, думка формується за допомогою мовлення, тобто мовлення є засобом формування думки [3, с.27].

Мовленнєва діяльність включає в себе сукупність складних дій, операцій, умінь, навичок, які формуються поступово і забезпечують засвоєння мови та її використання з метою спілкування.

Виділяють два рівні оволодіння дитиною мовною дійсністю (Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Лурія): рівень практичного оволодіння мовленням і усвідомленого ставлення до мовленнєвої дійсності. На практичному рівні дитина оволодіває мовленням без чіткого усвідомлення загальних закономірностей, яким підкоряється ця діяльність, і своїх операціях з ним. На другому рівні у результаті довільних дій усвідомлюється символічне відношення між мовним знаком і значенням та формується функціональне використання цих знаків. Л.Виготський зазначав, лише в процесі спеціального навчання мовлення стає для дитини предметом усвідомленого і довільного відношення.

Механізм оволодіння дитиною мовою та мовленням на практичному рівні має своє відображення у працях А.Богущ, Л.Виготського, О.Гвоздева, О.Леонтьєва, Ф.Соссюр, К.Ушинського, О.Шахнаровича та інших.

Вперше розмежування понять мови і мовлення в лінгвістичну науку ввів швейцарський вчений Фердинанд де Соссюр: «розділяючи мову і мовлення, ми тим самим відокремлюємо соціальне від індивідуального».

У роботах О.Леонтьєва дана психологічна характеристика мовної діяльності. Він виділяє «мовну здібність» (відображення системи мови в свідомості мовця), «мовний процес» (реалізація мовної здібності), «мовний стандарт» (мова як система) [4]

У процесі засвоєння мови дитина на основі готових форм, що запозичила з мовлення дорослих, пошуку