

УДК 159.922.76:616.89-008.434

Мельник Антоній Петрович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Чагарна Світлана Євгеніївна

старший викладач кафедри медичної психології та психодіагностики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ТРИВОЖНІСТЬ, ЯК ЕМОЦІЙНА РЕАКЦІЯ НА СИТУАЦІЮ
ВИПРОБУВАННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

У даній статті аналізуються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми взаємозв'язку мовленнєвих порушень, тривожності та самооцінки в школярів підліткового віку. Дається коментар та інтерпретація результатів проведеного емпіричного дослідження із школярами, що мають мовленнєві порушення.

Ключові слова: порушення мовлення, мовний розвиток, самооцінка, тривожність, учні підліткового віку.

В данной статье анализируются разные теоретические подходы к изучению проблемы взаимосвязи речевых нарушений, тревожности и самооценки в учеников подросткового возраста. Дается комментарий и интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования со школьниками, которые имеют нарушения речи.

Ключевые слова: нарушения речи, речевое развитие, самооценка, тревожность, ученики подросткового возраста.

In this article the different theoretical is going analysed near the study of problem of intercommunication of speech disorder, anxiety and self-appraisal of senior pupils. Commentary and interpretation of results of the conducted empiric research with children which have speech disorder are presented.

Keywords: speech disorder, linguistic development, self-appraisal, anxiety, senior pupils.

На розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливає процес формування особистості в цілому та розвиток всіх психічних властивостей. Дана категорія дітей має ряд психолого-педагогічних особливостей, які ускладнюють їх соціальну адаптацію та потребують цілеспрямованої корекції наявних порушень [1].

Психологічні властивості мовної діяльності відображаються на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Ряд дослідників даної проблеми, зокрема І. Л. Майєр зазначає особливі розлади у емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення.

Таким дітям властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими та в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. У таких дітей часто прослідковуються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю [4, с.22].

За твердженням В. Л. Селівестрова, їм властиві мала диференційованість і одноманітність емоцій, бідність або відсутність відтінків переживань, слабкість спонукань і боротьби мотивів, емоційні реакції спрямовані в основному на безпосередньо впливаючі подразники.

Недорозвинення емоційної сфери посилює слабкість психічної активності, недостатність інтересу до навколишнього, відсутність ініціативи, самостійності. У той же час нездатність пригнічувати афект або потяг часто проявляється у схильності до імпульсивної поведінки, інтенсивної

афективної реакції (бурхливі спалахи гніву, агресивні розряди) за незначного приводу [5, с.19].

Неадекватність емоційних реакцій часто пов'язана з нездатністю відокремити головне від другорядного, побічного. Відсутні або дуже слабкі ті переживання, якими визначаються інтерес і спонукання до пізнавальної діяльності. Але в той же час навіть при виражених ступенях недоумства нерідко збережені емоції, пов'язані з елементарними потребами, конкретною ситуацією, а також "симпатичні" емоції: прояви співчуття до конкретних осіб, здатність до переживання образи, сорому.

Наряду з специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери таких дітей, що виявляється, перш за все, в незрілості емоцій. Незрілість емоцій і почуттів обумовлена в першу чергу особливостями розвитку її потреб, мотивів та інтелекту.

Так, В. Петшак зазначає, що діти із порушеннями мовлення правильно впізнають загальні емоційні стани, які можна віднести до модальності радості, гніву, страху й суму. Проте їм важче даються соціально-моральні та інтелектуальні почуття. Водночас діти 10–11 років із порушеннями мовлення слабо впізнають емоційні стани за їхніми словесними характеристиками, важко розкривають причини емоційних станів. Це явище дослідник пояснює недостатнім розвитком мовлення та логічного мислення дітей, а також тим, що в молодших класах школи приділяється недостатньо уваги навчанню школярів бачити й упізнавати емоційні стани оточуючих людей, виділенню причин їх виникнення [2]. Дослідники Т. Григор'єва, В. Матвеев, Н. Морозова, М. Нудельман вважають, що характерна вада дітей із порушеннями мовлення заважає їхньому емоційному розвитку, який будується на соціалізації та спілкуванні з іншими людьми. Відсутність змоги виражати свої бажання й почуття викликає труднощі в пристосуванні до суспільства, у результаті чого виникає роздратованість, агресивність, невротичні реакції.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно реактивні, спонтанно проявляють невротичні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вчителя і дітей. Їх поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовними розладами.

Зокрема, О. В. Українець виділяє наступні психологічні характеристики дітей з вадами мовлення [6]:

- тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;
- замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;
- невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;
- негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;
- дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху.

За твердженням Є. М. Мастюкової, у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення процес навчання ускладнюють порушення емоційно-вольової сфери, оскільки спостереження показують, що у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення при переході до шкільної системи навчання на перший план виступає емоційно-вольова складова шкільної готовності.

Слід зазначити, що дослідження ролі емоційної сфери в психічному розвитку дитини нечисленні і мають узагальнений характер без урахування специфіки емоційної складової психічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення [3].

Так, Л. М. Шипіцина та Л. С. Волкова в процесі досліджень виявили деякі особливості емоційно-особистісних якостей учнів з загальним недорозвиненням мовлення. Виявилось, що багатьом з них властиві пасивність, сенситивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки.

Можна стверджувати, що такі діти характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюються. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, тривожності.

Тривожність є однією з форм вияву емоцій позитивної, нейтральної та негативної модальності. Виступаючи сигналом про небезпеку, вона привертає увагу особистості дитини із порушеннями мовлення до можливих труднощів, перешкод у досягненні цілі, дає змогу мобілізувати сили й тим самим досягнути найкращого результату. Тобто, нормальний (оптимальний) рівень тривожності потрібний для ефективного пристосування особистості до дійсності (адаптивна тривога). Високий рівень оцінюється як дезадаптивна реакція, що проявляється в загальній дезорганізації поведінки й діяльності дитини. Відсутність тривоги як явища перешкоджає нормальній адаптації й так само, як висока тривожність, заважає нормальному розвитку особистості й продуктивній діяльності.

М. Алексєєва, О. Дусавицький, М. Дригус, О. Кондаш, А. Прихожан, П. Якобсон вважають, що шкільна тривожність може виступати як мотиваційна сторона навчальної діяльності. Так, О. Кондаш розкриває мотиваційний елемент хвилювання як емоційно насичений психічний стан. Помірне хвилювання, на думку автора, позитивно впливає на мотивацію учіння, а вищий ступінь хвилювання може надміру активізувати й мотивувати особистість і тим самим порушити первісно усталену спрямованість та організованість її поведінки. М. Дригус пропонує розглядати мотив тривожності як емоційний стан, що виникає на основі страху санкцій зі сторони дорослих. П. Якобсон розуміє тривожність як мотив, але відносить

його до типу негативної мотивації. Зі свого боку, М. Алексєєва виділяє тривожність як мотив і виокремлює її в окрему групу, зазначаючи, що мотив тривожності це побоювання негативних оцінок, що впливає на амбіції та статус учня в класному колективі, сім'ї, страх перед різними покараннями за незадовільне виконання своїх навчальних обов'язків. На думку О. Дусавицького, шкільна тривожність як мотиваційна основа навчальної діяльності протистоїть пізнавальній мотивації. Н. Аракелов розуміє тривожність як багатозначний психологічний термін, який характеризує стан індивіда в певний момент часу, виступає його стійкою властивістю.

Розлади в емоційно-вольовій та особистісних сферах дітей з вадами мовлення не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. У зв'язку з цим особливу значущість набуває диференційована психопрофілактика та психокорекція наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку як з боку педагогів-вихователів, так і практичних психологів.

Порушення мовлення і пов'язана з цим неуспішність у навчанні призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, проявів страхів та збільшення рівня тривожності. Багато авторів, серед яких – К. Бардін, О. Бодальов, М. Дементьєва, Н. Мусяка, К. Островська та інші, розглядають неадекватну самооцінку й невпевненість у собі як джерело емоційних і комунікативних проблем школяра. М. Herbert вважає, що занижена самооцінка породжує відчуття тривожності, стан смутку, а іноді й заздрість. Діти із заниженою самооцінкою, на думку вченого, характеризуються конформністю, нерішучістю, крайньою невпевненістю у власних силах, унаслідок чого формується відчуття залежності, яке сковує розвиток самостійності та ініціативності вчинку. І навпаки, при неадекватному завищенні самооцінки й рівня домагань діти реагують негативізмом та агресією на будь-які

труднощі, чинять опір вимогам дорослих, відмовляються від виконання будь-якої діяльності, у якій проявляється їхня неспроможність.

За правильного підходу до виховання дітей з проблемами в мовному розвитку, оптимізації психолого-педагогічних заходів можливо уникнути подібних проблем. Необхідно сформувати у дітей усвідомлене і вмотивоване ставлення до роботи над мовленням, прагнення подолати свій дефект [7].

Теоретичний аналіз даного дослідження показує, що в учнів перших класів, які мають проблеми з мовою і навчаються у відповідних навчальних закладах спостерігається більш низька працездатність, яка майже у половини дітей корелює з вираженістю стресових реакцій і домінуванням негативних емоцій.

На другому році навчання в спеціалізованій школі у дітей підвищується працездатність, починає переважати оптимальний рівень емоційного реагування, знижується схильність до стресових станів. Таке поліпшення емоційного стану дітей з мовною патологією пов'язано не тільки з адаптацією до шкільного режиму і нормалізацією взаємин в колективі однолітків, але і з розвитком здатності до саморегуляції внаслідок правильно організованої корекційно-педагогічної роботи [6].

Для підтвердження теоретичних положень та реалізації завдань емпіричного дослідження нами були використані наступні діагностичні методики:

- методика діагностики рівня тривожності “Вибери обличчя” (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен);
- тест “Неіснуюча істота”; методика дослідження самооцінки (В. Г. Щур, С. Г. Якобсон);
- тест на визначення рівня інтелекту “Прогресивні матриці Дж. Равена”, а також статистичні розрахунки, відсотковий аналіз та визначення середньо групових значень: t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз Пірсона.

Дослідження проводилося на базі Луцького навчально-реабілітаційного центру та загальноосвітньої школи №3 м. Луцька. Вибірка складалася із 57

осіб з числа школярів, серед яких 28 учнів мають мовленнєві порушення та 29 учнів, що мають мовленнєвий розвиток в нормі.

Теоретичний аналіз даної проблеми та результати емпіричного дослідження дали підстави узагальнити коло окреслених проблем та зробити висновок про те, що мовлення має принципове значення для розвитку психічної діяльності дитини в цілому, відіграючи головну роль у розвитку мислення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор емоційної поведінки дитини.

Порушення мовленнєвого розвитку є майже в усіх категорій дітей із порушеннями психофізичного або розумового розвитку. Актуальність досліджень, спрямованих на вивчення цих дефектів визначається соціальним значенням мови і мовлення та їх вирішальним впливом на психічний розвиток дитини.

Порушення мовлення – це збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятої в даному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджають мовному спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації дитини.

Як правило, вони обумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не долаються і можуть впливати на психічний розвиток.

Особливості мовного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливають на формування особистості та всіх психічних процесів.

Часто спостерігаються особливі розлади у емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення, їм властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. Також у таких дітей прослідковуються труднощі формування вольової саморегуляції та самоконтролю.

Результати, що були отримані нами в ході емпіричного дослідження свідчать про таке:

- було виявлено, що у дітей з мовленнєвими порушеннями інтелект нижче середнього (діагностується у 20% дітей) та низький, тобто затримка психічного розвитку чи розумова відсталість (80% дітей);
- середній рівень тривожності дітей з мовленнєвим розвитком в нормі становив 90% вибірки, в той час як у дітей з порушеннями мовлення він становив 77% вибірки. При цьому у дітей з мовленнєвими порушеннями низький рівень тривожності не виявлено;
- спостерігались якісні відмінності у проявах рівня тривожності двох вибірок: зафіксований високий рівень тривожності у дітей з порушеннями мовлення (23% досліджуваних), в той час як у іншій вибірці він становив 7%.
- за допомогою t-критерію Стюдента ($t=0,51$) не виявлено статистично достовірні відмінності у рівнях тривожності в дітей з мовленнєвими порушеннями та у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком;
- діти з мовленнєвими порушеннями демонструють високі показники по заниженій та низькій самооцінці, а саме 33% та 3% відповідно, на відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, у яких за даними параметрами 13% та 0%.
- адекватна самооцінка була виявлена у 77% досліджуваних з нормальним мовленнєвим розвитком, що на 20% більше, ніж у вибірці з мовленнєвими порушеннями, і становить 57%. На рівні завищеної самооцінки знаходяться принаймні менше 10% в обох вибірках;
- отримані показники коефіцієнтів кореляції ($r_{xy}=-0,53$ та $r_{xy}=-0,41$) виявив статистично значимий взаємозв'язок між рівнем тривожності та рівнем самооцінки у двох вибірках. Взаємозв'язок між даними психологічними параметрами, тривожністю та самооцінкою – негативний (обернений), що засвідчує той факт, що у діагностованих, в яких був виявлений високий рівень тривожності – низький рівень самооцінки та

навпаки. У дітей з мовленнєвими порушеннями цей взаємозв'язок тісний та значно вищий, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белякова Л. Л. Заикание / Л.Л. Белякова, Е.А. Дьякова – М., 1998. – 210 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие [для студ. высш. пед учеб. заведений] / Богданова Т. Г. – М. : Академия, 2002. – 203 с.
3. Мастюкова Е. М. Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией / Е. М. Мастюкова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых : сб. науч. тр. / МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1981. – С. 50-55.
4. Майер И. Л. Развитие эмоциональной сферы как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / И. Л. Майер // Психология в детском саду. – 2000. – № 1. – С. 20–26.
5. Селиверстов В. Л. Психологическая модель феномена фиксированности на своём речевом дефекте / В.Л. Селиверстов // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 16–23.
6. Украинец О. В. Особенности эмоциональных характеристик детей имеющих логопедические расстройства / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теоретические и эмпирические подходы к изучению толерантных установок сознания и толерантных отношений» 22–25 октября 2002 / О. В. Украинец. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 145–151.
7. Усанова О. Л. Специальная психология: система психологического изучения аномальных детей / Усанова О. Л. – СПб. : Питер, 2006. – 237 с.
8. Филичева Т. Е. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. – 1995. – №4. – С. 45–50.