

УДК 376-056

ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

Цимбал-Слатвінська Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-2732-5716

E-mail: lanatsimbal@gmail.com

У статті здійснено спробу розкрити причини порушення мовлення у дітей. Визначено, що розвиток мовлення пов'язаний з формуванням комплексу вмій (або здібностей): а) вміння говорити, б) вміння слухати, в) вміння читати, г) вміння писати. Вказано, що вирішальним віковим фактором у становленні мовленнєвої системи є період раннього дитинства. Встановлено причини порушення мовлення у дітей, що проявляється у звуковому прояві мовлення. Для підтвердження теоретичних висновків проведено обстеження звукового прояву мовлення з метою встановлення ступеня сформованості вимови звуків як ізолювано, так і в спонтанному мовленні.

Ключові слова: розвиток мовлення, порушення мовлення, фонематичний слух, фонологічні помилки, артикуляційна моторика, вимова звуків, мовленнєва діяльність, здібності.

CAUSES OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN

Tsymbal-Slatvinska Svitlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Special Education Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-2732-5716

E-mail: lanatsimbal@gmail.com

The article attempts to reveal the causes of speech disorders in children. It has been determined that speech development is associated with the formation of a set of skills (or abilities): a) the ability to speak, b) the ability to listen, c) the ability to read, d) the ability to write. Early childhood is the decisive age factor in speech system formation. The article reveals that a child should learn to talk after reaching a certain level of development of speech motor and auditory speech sound analysers and organs of articulation. Moreover, the article proves that the personality development of children with speech disorders occurs by the same laws as the personality development of "normal" children. The author has revealed the causes of speech disorders in children seen in the sound manifestation of their speech. Therefore, there is a defective pronunciation of the oppositional sounds of several groups. The consequences of the lack of formation of lexical and grammatical means of speech include the inaccurate understanding of the tasks and instructions of a teacher, difficulties in mastering the concepts and terms and in formulating own thoughts in the working process, weak development of coherent speech. Children with speech disorders have the low level of development of psychological preconditions for mastering learning skills (planning future work, identifying ways and means of achieving a goal, controlling own activity, ability to work at a certain rate). To confirm the theoretical findings the author examined the speech sound manifestation in order to reveal the degree of formation of the sound pronunciation both in isolation and in spontaneous speech. Pronunciation mistakes were evaluated in terms of the presence or absence of children's phonetic (missed, distorted sounds) and phonemic (mixed, replaced sounds) disorders. In the first case, we can talk about the predominant disorder or insufficient formation of articulatory motility, the second – the insufficient formation of phonemic hearing or its disorders. The case of phonological mistakes in the child's speech reveals the instability of the whole child's speech system.

Keywords: speech development, speech disorders, phonemic hearing, phonological mistakes, articulatory motility, sound pronunciation, speech activities, skills.

Збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення є реалією сьогодення. Виникає необхідність дослідження причин порушення мовлення у дітей. Для їх розкриття скористаємося поняттям «мовленнєва діяльність», яке розглядали автори Л. Виготський [2], Д. Ельконін [12], І. Зимня [4], О. Казарцева [5], А. Леонт'єв [6], І. Сунагатулліна [10] та ін. Аналіз їх досліджень дозволив зробити висновок, що, як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва діяльність визначається цілою низкою характеристик. До них належать: структурна (зовнішня і внутрішня) організація; предметний (психологічний) зміст; загальнофункціональний психологічний механізм цієї діяльності (оскільки мовленнєва діяльність людини зумовлюється складною взаємодією функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам'яті); єдність внутрішньої і зовнішньої сторони; єдність змісту і форми реалізації цієї діяльності.

Мовленнєва діяльність, на думку І. Сунагатулліної, є цілеспрямованим, мотивованим, активним процесом прийому і (або) видачі повідомлення, організованого соціально відпрацьованими засобами (мовою) і способом (мовлення) формування і формулювання думки у спілкуванні людей один з одним [10, с. 24].

Проведений аналіз основних характеристик мовленнєвої діяльності дав можливість її визначити як не просто мовленнєву активність, мовленнєву практику, мовлення як акт, процес індивідуального користування мовою, спілкування, а структурно і змістовно нове явище, яке визначає характер (прояв) взаємодії людей у процесі їхнього мовленнєвого спілкування.

Мовлення як спосіб мовленнєвої діяльності має три форми (внутрішню, усну та письмову), які в тісному взаємозв'язку із засобами мовленнєвої діяльності (мовою) реалізуються всередині самої мовленнєвої діяльності, як у продуктивних, так і в рецептивних її видах. Продуктом мовленнєвої діяльності під час створення висловлювання є саме висловлювання – речення, якщо потрібно тільки висловити думку, чи текст, якщо думка отримує розвиток. Продуктом під час прийняття повідомлення виступає умовивід, до якого приходять людина в процесі сприйняття думки співрозмовника. Для цього необхідне розуміння висловлювань (текстів). Слухач (читач) сприймає текст через сигнали, його складники. Такими сигналами є слова, словосполучення, речення, зв'язок між ними, інтонація, порядок слів та інші засоби. Усі названі сигнали впливають на читача або слухача в процесі сприйняття. Тому розуміння тексту залежить, по-перше, від уміння людини сприймати звернені до неї сигнали, по-друге, від уміння на них реагувати. Результатом мовленнєвої діяльності можна вважати в одному випадку реакцію (іноді й не виражену словами), а в іншому – розуміння або нерозуміння думки, вираженої автором тексту, співрозмовником. Наявність відповідної реакції обумовлює процес комунікації [10, с. 28].

У процесі спілкування, обміну інформацією, мовленнєва діяльність представляється декількома видами, визначеними за двома ознаками: формі спілкування (усне, безпосереднє або письмове, опосередковане) і за характером спрямованості мовленнєвої дії: «від думки до слова» або «від слова до думки». Залежно від ознаки їх визначення види мовленнєвої діяльності попарно об'єднуються в такий спосіб: «говоріння-слухання», «листування-читання». Пари «говоріння-листування», «слухання-читання» відображають характер самої дії – прийом або видачу повідомлення. «Говоріння-слухання» реалізують усну форму спілкування, «листування-читання» – письмову, опосередковану часом форму спілкування, «мовлення-

листування» реалізують процеси вираження думки, почуттів, волевиявлень людини (адресата) в різних формах спілкування, «слухання-читання» – процеси прийому, осмислення, оцінювання, інтерпретацію мовного повідомлення людиною (реципієнтом, адресатом). Якщо ці відношення видів мовленнєвої діяльності уявити схематично, як площини, що взаємно перетинаються, то очевидна й наочна комунікативно-психологічна основа взаємозв'язку навчання як взаємозв'язок і взаємодія самих видів мовленнєвої діяльності у процесі спілкування [4, с. 175].

Всі види мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання, письмо співвідносяться з аналогічними здібностями. Здібності слухання й говоріння є здібностями усного мовлення.

Отже, розвиток мовлення пов'язаний з формуванням комплексу вмінь (або здібностей): а) вміння говорити, б) вміння слухати, в) вміння читати, г) вміння писати. Взаємодія всіх видів умінь здійснюється досить складно. Вміння говоріння та аудіювання тісно пов'язані як дві сторони усної мовленнєвої діяльності, так як і вміння письма й читання. Вміння сприймати на слух і відтворювати отримані знання характеризують зовнішнє, або усне мовлення, вміння грамотно викладати свої думки в письмовому вигляді є характеристикою писемного мовлення [10, с. 34].

Усі види мовленнєвої діяльності формуються і розвиваються в єдності з загальним інтелектуальним розвитком особистості. Мовлення опосередковує становлення і якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, що в свою чергу, обумовлюють саме мовленнєвий розвиток. У зв'язку з цим є необхідність говорити про функції мовлення, під якими розумітимемо ті функціональні характеристики мовленнєвої діяльності, які проявляються в будь-якій мовленнєвій ситуації, без яких мовленнєва діяльність узагалі не може здійснюватися. Ці характеристики специфічні для мовленнєвої діяльності, відокремлюючи її від інших, неспецифічних видів комунікації людини.

Для нормального становлення мовленнєвої діяльності необхідні певні умови психічного розвитку: певний ступінь зрілості структур головного мозку; координована робота голосових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху і зору, рухових навичок, емоцій; потреба у спілкуванні. Оволодіння мовленнєвою діяльністю передбачає здатність говорити й розуміти [8, с. 39].

Вирішальним віковим фактором у становленні мовленнєвої системи є період раннього дитинства. Розвиток мовлення відбувається від появи перших слів до розгорнутого фразового мовлення [8, с. 40].

Повноцінне володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного, морального виховання дітей у максимально сензитивний період розвитку [9, с. 13].

Для того, щоб дитина почала говорити, вона повинна досягти певного рівня розвитку мовленнєво-рухових і слухо-мовленнєвих аналізаторів та органів артикуляції. Це дозрівання анатомічне і функціональне, воно тісно взаємопов'язане і взаємозалежне.

М. Ромусик виділяє три періоди в розвитку мовлення: довербальний, коли дитина розуміє мову дорослих, але ще не вміє говорити, другий – етап виникнення мовлення, коли в дитини з'являється автономне дитяче мовлення, і третій етап активного мовлення, коли з'являються справжні слова, відбувається інтенсивне освоєння граматичної структури мови [8, с. 41].

Особливий інтерес становлять діти із загальним недорозвиненням мовлення першого рівня, у яких спостерігається відсутність загальнозжованих словесних засобів спілкування у віці трьох років. Основною особливістю дизонтогенезу мовлення виступає стійка і тривала за часом відсутність мовленнєвого наслідування нових слів. Несвоєчасна поява мовленнєвого наслідування призводить до відставання в оволодінні словами і фразами. Як вважає М. Ромусик, словник складається з назв побутових предметів, імен близьких людей. Діти користуються паралінгвістичними засобами спілкування, до кінця раннього віку мова не є засобом спілкування, що, у свою чергу, перешкоджає повноцінному формуванню пізнавальної діяльності [8, с. 47].

Під порушеннями мовлення розумітимемо різні складні мовленнєві розлади, за яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової і смислової сторони, за нормального слуху та інтелекту.

Розуміння порушення мовлення як поліетіологічного мовленнєвого розладу пов'язане з частотою записів в анамнезі дітей із порушенням мовлення даних про сукупність патогенних факторів, що зумовлюють виникнення і розвиток мовного дефекту (екзогенно-органічні ушкодження головного мозку, генетичні детермінанти мовної недостатності, несприятливі соціально-психологічні умови формування мовленнєвої системи). Найбільш важкі випадки мовленнєвого розладу спостерігаються за поєднання пренатальної та натальної патології з патологічним стилем виховання [1, с. 110].

У дітей із порушенням мовлення різного генезу відзначається обмежений словниковий запас. Виявляються значні індивідуальні відмінності, які обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку тощо) [8, с. 54].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування особистості дітей із порушенням мовлення дозволяє зробити такі висновки: особистість формується в процесі різноманітних взаємодій з навколишнім середовищем, у результаті складної взаємодії соціальних умов і психофізичних задатків розвитку. Розвиток особистості дітей із порушенням мовлення відбувається за тими ж законами, що і розвиток дітей у нормі.

У дітей дошкільного віку різко виражене порушення мовлення, що проявляється у звуковому прояві мовлення. Перш за все, відзначається дефектна вимова опозиційних звуків кількох груп. Переважають заміни, змішування і спотворення звуків $z = ш$; $p = л$; $б = п$ тощо (всього до 20 звуків), а також недостатня сформованість фонематичних процесів у цих звуках. Усе це перешкоджає своєчасному формуванню передумов до спонтанного оволодіння практичними навичками аналізу й синтезу звукового складу слова і створює значні труднощі на шляху оволодіння дітьми грамотою.

Лексичний запас таких дітей обмежений рамками побутової тематики та якісно неповноцінний (невідповідне розширення і звуження значень слів; помилки у вживанні слів; змішування за змістом і за акустичною подібністю: киш – кисть). Недостатньо сформована і граматична будова мови у такій категорії дітей. Це проявляється у відсутності в мовленні складних синтаксичних конструкцій і наявності аграматизмів у реченнях простих (синтаксичних) конструкцій.

Наслідками недостатньої сформованості лексико-граматичних засобів мовлення є: неточне розуміння завдань, вказівок, інструкцій вихователя; труднощі в оволодінні поняттями й термінами, у формуванні та формулюванні власних думок у процесі

роботи; слабкий розвиток зв'язного мовлення.

Короткий аналіз проявів вираженого порушення мовлення дітей дошкільного віку вказує на їх системний характер і стає помітним гальмом не тільки на шляху навчання дітей рідної мови, а й у розвитку в цілому. Тому для подолання таких труднощів необхідна систематична й послідовна робота з дня в день, на кожному занятті, у вільному спілкуванні дітей з однолітками, з вихователями, логопедами, з близькими людьми.

Крім того, у дітей із порушенням мовлення спостерігається низький рівень сформованості психологічних передумов до оволодіння навчальними вміннями (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення мети, контролю діяльності, вміння працювати в певному темпі). До психологічних особливостей таких дітей належать нестійка увага, недостатній розвиток здатності до запам'ятовування і переключення з одного навчального об'єкта на інший, відсутність спостережливості щодо мовних явищ, слабкий розвиток словесно-логічного мислення, недостатній рівень розвитку самоконтролю. Ці психологічні особливості також вимагають від логопеда професійної компетентності у вирішенні означених проблем і наявності особистісних якостей, що дозволяють йому приймати дітей такими, якими вони є: терпіння, емпатії, рефлексивності і готовності до постійного саморозвитку [10, с. 46].

Дослідження М. Ромусик виявило, що в основі мовленнєвої поведінки лежать загальні закономірності: загальна соціальна активність дитини, рівень її комунікативного розвитку; наявність мовленнєвих засобів спілкування: в умовах порушення мовлення відбувається порушення формування функціонального базису мовлення, відсутні передумови для розвитку повноцінної мовленнєвої діяльності, а, отже, і особистості [8, с. 123].

У 3-річному віці «ш», «ж», «ч», «ц» найчастіше замінюються звуками «с», «з», в свою чергу, недостатньо чіткими. «Щ» іноді замінюється своїми складниками, але також нечіткими елементами («ш», «ч», «ть»): сапа, сьпка, зук, зюк, цай, сепка. Рідше замість цих звуків уживаються «т» і «д» (тапка, дук, дюк, тьяй), вимовлені іноді лише наближено і нестійко. «С», «з», «ц» замінюються на «т» або «д», а «ц» часто – на «з» (дуб, саплі, тапля – санки, зуб, чапля). Замість шиплячих і свистячих вимовляється «ф», «в», (фот, йампа, фуби, лямпа – рот, лампа, зуби). «Р» нерідко замінюється твердим «л» (лот – рот). «Л» часто замінюється на «в» або на короткий «у» (вампа, уампа – лампа). Звуки «к», «г», «х» або відсутні, або замінюються звуками «т» і «д», рідше – «ль» (тіт – кіт, дуси – гуси, лялю – хочу). Зрідка навпаки (хатка – будиночок, пекух – півень, голега – дорога). «Й» або відсутній, або замінюється звуком «ль» (аблуко, ляблуко – яблуко). «М» замінюється на «н» і навпаки (нясо – м'ясо, мага – нога, няу – мау). Найбільш поширеним фонетичним недоліком 3-річних дітей вважається пом'якшення окремих звуків мови, специфічне для дітей 2-х років (дяй – дай, тіль – стілець). Рідше спостерігаються зворотні явища – заміна м'яких звуків твердими (тота – тітка, пить – пити, мау – мяу). Дзвінки приголосні замінюються глухими і, значно рідше, навпаки (куби – губи, томик – будинок, гаська – кашка, буська – гармата).

Під час відтворення слів складної звуко-складової структури молодшим дошкільнятам властиво її спрощувати. З кількох приголосних може вимовлятися лише один (тель, комі – стіл, годуй); неударні склади випадають частіше; звуки і склади

переставляються, взаємоуподібнюються, особливо в довгих або нових для дитини словах.

Розвиток пам'яті і здатності до зосередження обумовлює чутливість молодшого дошкільного віку для переходу від ситуативного мовлення до зв'язного. Дитина розуміє коротку розповідь дорослого (без показу) про події, які вже були в її досвіді, може переказувати знайому казку з опорою на наочність або навідні запитання, використовуючи складносурядні і складнопідрядні речення, запитальні й окличні інтонації, доповнюючи сенс сказаного експресивними жестами [1, с. 30].

Узагальнюючи закономірності розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності на 4-му році життя, можна зробити висновок, що про комунікативність молодшого дошкільника свідчить сукупність умінь вихованця, що визначають його бажання вступати в контакт з оточуючими людьми, організовувати й підтримувати спілкування за допомогою вербальних і невербальних знакових систем.

Нами було проведено обстеження звукового прояву мовлення з метою встановлення ступеня сформованості вимови звуків як ізольовано, так і в спонтанному мовленні. Помилки вимови оцінювалися з погляду наявності чи відсутності в мовленні дітей фонетичних (пропуски, спотворення звуків) і фонематичних (змішання, заміни звуків) порушень. У першому випадку можна говорити про переважне порушення або недостатню сформованість артикуляційної моторики; у другому – про недостатню сформованість фонематичного слуху або про його порушення. У разі наявності у дітей в мовленні фонологічних помилок виявляється нестабільність усієї мовленнєвої системи дитини.

На момент обстеження 134 дітей дошкільних закладів (3–5 років) дефекти звуковимови діагностували у 50 % дітей. Найчастіше в мовленні дітей з порушеннями мовлення траплялися: парасигматизм (53,3 %), ламбдацизм (66 %), ротацизм (80 %); значно рідше: паракапацизм (6,7 %), дефект оглушення (6,7 %), заміна звуків «т», «д» звуками «к», «г» (3,5 %).

Обстеження складової структури мовлення включало визначення кількості, послідовності і якості складових складів у слові. Стимулюючим матеріалом дослідження слугували предметні картинки з різною кількістю і типами складів (13 класів). Аналіз результатів обстеження складової структури мовлення дітей старшого дошкільного віку показав, що у 73,4 % дошкільнят реєструвалися численні помилки у відтворенні складової структури слова, що не коригувалися при наданні допомоги. У 26,6% дошкільнят з порушеннями мовлення виявлено грубе порушення складової структури слова. Діти не могли відтворити слова прості за складовою структурою: «ка» (коза); «уба» (шуба); зазначалася наявність слів, які зовсім не нагадують слів рідної мови або їх фрагментів: «ати» (машина); «тяди» (сидить); «мо» (мило).

Отже, можна говорити про грубе порушення звуко-складової структури слова у дітей, яке зумовлене порушеннями як у сфері слухового сприйняття, так і в артикуляційній сфері.

Обстеження фонематичного сприйняття здійснювалося з метою виявлення специфічних труднощів у розрізненні диференційних ознак фонем. Дітям пропонувалося виконати такі завдання:

- 1) виділення звука серед інших звуків: голосного звука *У* серед інших голосних

звуків; приголосного звука *П* серед інших приголосних звуків;

2) виділення складу з заданим звуком серед інших складів: складу з голосним звуком, складу з приголосним звуком;

3) диференціація близьких за звучанням груп звуків: повторення ланцюжків складів з опозиційними звуками (артикуляційно близькі, акустично близькі звуки), розрізнення слів, близьких за звуковим складом (акустично близькі, артикуляційно близькі, акустично й артикуляційно близькі).

Аналіз результатів обстеження фонематичного сприйняття дітей п'ятого року життя із порушенням мовлення у результаті обстеження виявив значне їх відставання від своїх однолітків, що нормально розвиваються. У дошкільнят викликали труднощі завдання на визначення заданого голосного і приголосного звука у слові – 46,7 % дітей допускали помилки у виконанні завдання, з них найбільші труднощі були зареєстровані у визначенні складу з заданим приголосним звуком, 53,3 % дітей не впоралися з виконанням завдання.

У більшості дошкільнят зареєстровані порушення диференціації базових опозицій звуків (голосних – приголосних, твердих – м'яких, дзвінких – глухих) і периферичних опозицій звуків (усередині групи голосних: «у – о», «і – и»; у групах приголосних: свистячих – шиплячих – африкат, сонорних (р – л).

Обстеження лексичного запасу визначалося на основі таких завдань дітям:

1) предметний словник. Дітям пропонували назвати картинки за темами «Іграшки», «Одяг», «Посуд» і підібрати до них узагальнююче поняття (називання предметів за картинками, знання узагальнюючих понять);

2) дієслівний словник. Назва дій за картинками;

3) словник прикметників (називання кольорів, називання величин, добір визначень до слова).

Найважчий лексичний запас більшості дітей характеризувався:

– семантичною дифузністю конкретних слів: за зовнішньою подібністю («тани» – штани, труси, шорти; «ажка» – стакан, чашка; «саи» – м'яч, кулі), за ситуаційним зв'язом один з одним («миска» – каструля, «убашка» – плаття, кофта, светр, «черевики» – туфлі, кросівки, чоботи, «прикрашає» – малює, «дивиться» – читає; «сидить» – гойдається); звуження змісту («машини» – автомобіль, поїзд, літак, «робить» – готує, варить, поливає, кладе, шиє; «маленький» – низький, вузький, короткий тощо); заміна назви предикатом або поясненням ситуації (чашка – «пити», ложка, виделка – «їсти», сидіння – «сидіти»; носик – «наливати», «кришка» – закривати, гойдалки – «катати» тощо);

– нерозумінням значень багатьох слів і відсутністю їх у мовленні: частин предметів (дно, кришка, підборіддя, лікті тощо); узагальнюючих понять (овочі, фрукти – «їжа», взуття – відносять до одягу); назв кольору, величини.

За результатами оцінки лексичного запасу у дітей, стан словника відповідав віковій нормі, проте у 40 % дошкільнят відзначалися окремі труднощі, пов'язані в основному зі знанням узагальнюючих понять (труднощі в диференціації понять «одяг – взуття», у доборі дієслів та іменників можливі заміни слів близьких за значенням (в'яже – шиє; смажить – готує; незнання назв відтінків кольорів), що можна пояснити ненавченістю дітей, незнанням ситуації.

Для обстеження граматичної будови мовлення дітям пропонували такі завдання:

1) вживання прийменників. Під час обстеження правильності вживання дітьми прийменника логопед виконує дію з предметом, пропонуючи дитині продовжити фразу: «Олівець лежить ... (на столі)». Аналогічно перевіряється правильність уживання дитиною прийменників *в, під, з, з-під, через, над*;

2) уживання іменників однини і множини в називному відмінку. Подаються дитині парні картинки, пропонується продовжити фразу: «Ось диня, а ось ... (дині)» тощо;

3) уживання іменників у непрямих відмінках, без прийменника: дітям пропонується виконати інструкцію: «Я почну говорити, а ти подивися на картинку і закінчи фразу»: Я малюю що? Лікар роздає ліки кому? Я малюю чим?;

4) узгодження прикметників з іменниками в однині чоловічого й жіночого роду. Дітям пропонується подивитися на картинку і закінчити розпочату логопедом фразу «Подивися, якого кольору ця куля? Ця куля ... Ця чашка ...»;

5) стан словотвірних навичок. Для обстеження підібраних спеціальних карткових матеріалів логопед називає вихідну форму слова і пропонує дитині назвати зменшувальну, утворити назву або відносний прикметник. Дітям пропонується закінчити фразу: «Подивися, це велика подушка, а це ...»; утворення назв тварин. Дітям пропонується закінчити фразу: «Ось мама лисиця, а це маленьке ...»; утворення прикметників від іменників. Дітям пропонується закінчити фразу: «Цей стіл зроблений з дерева, він який? ...».

Якісний аналіз результатів обстеження дітей показав, що значна частина дошкільнят (43,3 %) не розуміють і не використовують у своїх висловлюваннях практично всіх граматичних категорій і зв'язків, у них відсутнє фразове мовлення. Їхнє спілкування відбувається за допомогою однослівної фрази або фрази, що складається з двох слів-коренів і лінгвістичних засобів (жестів, іноді – міміки). Решта дітей (56,7 %) у своїх висловлюваннях використовують в основному прості фрази з 2–3 слів. Проте в їхньому мовленні виражено проявляється аграматизм – неправильне розуміння і вживання іменників, дієслів (у минулому часі), прикметників; змішання відмінкових форм іменників; відсутність узгодження іменників з дієсловами, прикметниками; нерозуміння й помилкове використання багатьох словотвірних операцій.

У дітей, крім перерахованих вище недоліків, відзначаються специфічні помилки: пропуски прийменників; спрощення складних прийменників (з-під – «з», через – з; над – «на»); заміни прийменників (з'їхали з гори – «їдуть на гірку», «від снігу»; за спиною – «під спиною»); заміна прийменників аморфним приводом, загальним для багатьох прийменникових конструкцій («а та» – на столі, «а таски» – з чашки); в утворенні множини іменник зберігає наголоси на тій морфемі, на яку він падав у формі однини («ука – уки» – рука – руки; «сон – сони» – слон – слони); стійке вживання флексійного елемента *-и* зі значенням безлічі («ои» – очі; «веди» – відра; «стуи» – стільці); заміна відмінкових закінчень: «мають соніку» (малюють сонечко); «кукам дає» (куркам дає); використання форми називного відмінка на місці інших відмінкових форм: «мие цаска» (мие чашку); «хоче гат м'яч» (хоче грати м'ячем); повтори вихідних слів без зміни; прикметники залишаються незмінними і мають аморфні закінчення у всіх випадках уживання: «сині» (синя, синій); «вона» (червоний, червона).

Для проведення обстеження зв'язного мовлення запропоновано серію сюжетних картинок «Малюнок для бабусі» (у кількості трьох карток). Дитині показувалися

перемішані картки і давалася відповідна інструкція. Після того, як дитина розклала картинки, їй пропонувалося розповісти про те, що вийшло. У тому випадку, якщо дошкільник розподілив картинки в іншій послідовності, логопед надавав дитині допомогу (навідні запитання, вказівку).

За результатами обстеження зв'язного мовлення дітей виявлено, що у всіх дітей і порушенням мовлення є значні труднощі у складанні розповіді за серією картин. У 40 % дошкільнят розповідь була складена з використанням навідних запитань, вказівок на відповідну картинку або конкретну деталь. Порушена зв'язність оповідання, відзначаються пропуски декількох моментів дії, окремі смислові невідповідності. Велика частина дітей (60 %) із порушенням мовлення не впоралися із завданням, розповідь таких дітей підміняється перерахуванням дій або предметів, зображених на картинках. Розповідь складена зі слів-пропозицій.

Результати дослідження особливостей усного мовлення дошкільнят 4-х років із порушенням мовлення показали значне відставання від вікової норми з усіх мовленнєвих параметрів. У дітей спостерігалось системне порушення мовлення, що зачіпає лексико-граматичну та фонетико-фонематичну сторони.

У дітей з Інтернет-залежністю найчастіше прослідковуються мовленнєві порушення. З огляду на те, що нервова система дитини не в змозі відрізнити реально справжню ситуацію від уявної, для дітей віртуальна реальність комп'ютера – це заміна справжньої реальності на нову, яка краще справжньої [11].

Все це стримує мовленнєвий розвиток дитини. Для того, щоб успішно займатися корекцією і профілактикою різних мовленнєвих порушень, усебічно впливати на особистість, логопедові необхідно знати симптоматику мовленнєвих порушень, їх етіологію, механізми, співвідношення мовленнєвих і не мовленнєвих симптомів у структурі порушень мовленнєвої діяльності. Організуючи освітній процес і взаємодію з вихованцями, педагог має досконало володіти спеціальними методиками, знати вікові психологічні особливості дітей, уміти аналізувати проблеми і на основі цього аналізу вносити корективи в педагогічний процес, досягати запланованих результатів [9, с. 18].

М. Ромусик визначає три можливі шляхи логопедичного впливу на дітей із порушенням мовлення: 1) корекція немовленнєвих порушень, а потім робота щодо виправлення мовленнєвих; 2) використання мовлення як засобу формування психічних процесів і самого мовлення; 3) одночасне подолання мовленнєвих і немовленнєвих відхилень [8, с. 58].

Надання необхідної корекційної допомоги їм – найважливіше завдання різних освітніх установ: спеціалізованих дитячих садків, шкіл, логопункту тощо. Науковими дослідженнями в галузі корекційної педагогіки Е. Жукатинської доведено важливе значення раннього розпізнавання дефекту і його ранньої корекції. Встановлено найбільш оптимальний час для початку корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти розвитку, – дошкільний вік, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний морфофункціональний розвиток мозку, закладається і розвивається чуттєва база пізнання, орієнтовно-дослідницька діяльність, формуються механізми пам'яті, мислення, мовлення [3, с. 55].

Формами логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку є: психолого-педагогічне вивчення дітей із порушенням мовлення, система логопедичних занять,

організація і використання в логопедичній роботі взаємної діяльності різних фахівців (вихователів, музичного працівника, педагога-психолога, дефектолога, лікарів, інструктора з ЛФК, масажиста), логопедична ритміка. Логопедична ритміка, як і інші розділи комплексного методу, передбачає оздоровлення і зміцнення нервової системи й організму в цілому, розвиток комунікативних функцій мови і соціальних взаємин з метою адаптації і підготовки до навчання в умовах загальноосвітньої школи дітей з мовленнєвою патологією [7].

З огляду на важливу роль мови в житті людини, можна стверджувати, що для формування особистості дітей неocenенне значення має корекція мовленнєвих порушень. Завдяки цій корекції можна запобігти формуванню багатьох небажаних властивостей особистості: комплексу неповноцінності, надмірній невротизації, замкнутості, тривожності, інактивності у спілкуванні, зниженню рівня нав'язливості. Практика свідчить, що своєчасний логопедичний вплив є одним із превентивних засобів запобігання неуспішності дітей у школі і одночасно ефективним способом стимуляції психічного розвитку дитини в цілому.

Отже, причинами порушення мовлення у дітей є: дефектна вимова опозиційних звуків кількох груп, неточне розуміння завдань, вказівок, інструкцій вихователя; труднощі в оволодінні поняттями й термінами, у формуванні та формулюванні власних думок у процесі роботи; слабкий розвиток зв'язного мовлення, низький рівень сформованості психологічних передумов до оволодіння навчальними вміннями (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення мети, контролю діяльності, вміння працювати в певному темпі). Для підтвердження теоретичних висновків проведено обстеження звукового прояву мовлення з метою встановлення ступеня сформованості вимови звуків як ізольовано, так і в спонтанному мовленні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці організаційно-методичного забезпечення подолання порушень мовлення у дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2011. 174 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. Москва: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
3. Жукатинская Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2008. 226 с.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
5. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособ. Москва: Флинта; Наука, 1998. 496 с.
6. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. 2-е изд., стереотип. Москва: Едитория УРСС, 2003. 248 с.
7. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. Москва: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
8. Ромусик М. Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 207 с.
9. Стахова Л. Л. Проектирование методической системы развития профессиональной компетентности учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения в условиях профессиональной среды:

- дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 195 с.
10. Сунагатуллина И. И. Подготовка будущих учителей к развитию речевой деятельности младших школьников в современной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 197 с.
 11. Шуняева О. В. Профилактика интернет – зависимости у подростков. *Формирование здоровьесберегающего пространства в современном образовательном учреждении*: материалы Всерос. научно-практ. Интернет-конфер. (2 апреля 2012 г.). Тамбов, 2012. С. 193–196.
 12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Знание, 1989. 245 с.

REFERENCES

1. Babushkina, R. L. (2011). Logopedicheskaja ritmika v kompleksnoj korrekcionnoj rabote po preodoleniju obshchego nedorazvitija rechi u detej mladshhego doshkol'nogo vozrasta [Logopedic rhythmic in complex corrective work to overcome the general speech disorders in children of preschool age]. *Candidate's thesis*. Saint Petersburg, Russia [in Russian].
2. Vygotskij, L. S. (1956). *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija*. Moscow, Russia: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR [in Russian].
3. Zhukatinskaja, E. N. (2008). Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja-logopeda [Formation of professional competence of the future teacher-speech therapist]. *Candidate's thesis*. Lipetsk, Russia [in Russian].
4. Zimnjaja, I. A. (2001). *Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti*. Moscow, Russia: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODJeK [in Russian].
5. Kazarceva, O. M. (1998). *Kul'tura rechevogo obshhenija: teorija i praktika obuchenija*. Moscow, Russia: Flinta; Nauka [in Russian].
6. Leont'ev, A. A. (2003). *Slovo v rechevoj dejatel'nosti. Nekotorye problemy obshhej teorii rechevoj dejatel'nosti*. Moscow, Russia: Editoria URSS [in Russian].
7. Logopedija. (1998). Volkova L. S., Shahovskaja S. N. (Eds.). Moscow, Russia: VLADOS [in Russian].
8. Romusik, M. N. (2011). Lichnostno-orientirovannyj podhod v korrekcionno-logopedicheskoj rabote s det'mi mladshhego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi. *Candidate's thesis*. Moscow, Russia [in Russian].
9. Stahova, L. L. (2010). Proektirovanie metodicheskoi sistemy razvitija professional'noj kompetentnosti uchitelja-logopeda doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija v uslovijah professional'noj sredy. *Candidate's thesis*. Tambov, Russia [in Russian].
10. Sunagatullina, I. I. (2006). Podgotovka budushhih uchitelej k razvitiju rechevoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole. *Candidate's thesis*. Magnitogorsk, Russia [in Russian].
11. Shunjaeva, O. V. (2012). Profilaktika internet – zavisimosti u podrostkov. *Formirovanie zdorov'esberegajushhego prostranstva v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Prevention of Internet addiction in adolescents. The formation of a health-saving space in a modern educational institution]*, in 2018 All-Russian Scientific-Practical Internet-Conf. Tambov, Russia, 193–196 [in Russian].
12. Jel'konin, D. B. (1989). *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moscow, Russia: Znanie. [in Russian].