

ISSN 2309-8341

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

З Б І Р Н И К

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

В и п у с к 22

Частина 1

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2013

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-42

Рецензенти:

- М.О. Супрун** - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін Національної академії внутрішніх справ України.
- П.С. Атаманчук** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- В.В. Тищенко** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **О.М. Вержиковська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 9 від 27 червня 2013 року)

З-42 Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXII в двох частинах, частина І. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 290 с.

До збірника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Білорусі та Польщі. У цих працях висвітлюються та аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові праці згруповані за нозологіями; в окремих розділах висвітлені загальні питання корекційної педагогіки і психології та соціальної педагогіки.

Адресується науковцям, студентам, що навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта” та „Соціальна педагогіка”, фахівцям спеціальних закладів та інклюзивного навчання, батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ.№16217-4689Р від 17.12.2009 р.

ISSN 2309-8341

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

ЛОГОПЕДІЯ

Белова О. Б.	Умови запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку	6
Быкова Е.В.	Формирование умений самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	14
Гаврилова Н.С.	Система корекції порушень вимови голосної фонемі -е-	22
Голуб А.В.	Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація. Перший та другий періоди)	30
Голуб Н.М.	Системний підхід у вивченні психофізіологічних механізмів писемно-мовленнєвої діяльності за умов нормального і порушеного мовленнєвого розвитку	40
Зайцев И. С.	Социальные технологии в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи	51
Земба Б. А.	Сім'я як виховне середовище, що формує культуру мовної комунікації	62
Ласточкина О.В.	Методика пізнавальних завдань як засіб активізації усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ	68
Николаева Е.А.	Развитие языковой личности младших школьников с общим недоразвитием речи (на материале орфографии)	75
Российская Е.Н. , Гаранина Л.А.	Образовательный процесс в школе для детей с речевыми нарушениями в контексте методического обеспечения в условиях перехода на СФГОС	82
Савінова Н.В.	Організація логопедичного заняття	89
Ткач О.М.	Механізми, що забезпечують формування семантичних полів слів у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком	98
Хабарова С.П., Вахобжонова З.Б.	Психолого-педагогическое исследование особенностей формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции	105

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОКОНТРОЛЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

У статті висвітлені проблеми формування умінь самоконтролю у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення і методичні рекомендації з формування умінь самоконтролю в навчальній діяльності.

Ключові слова: самоконтроль, формування, учбова діяльність, молодші школярі.

В статье освещены проблемы формирования умений самоконтроля у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и методические рекомендации по формированию умений самоконтроля в учебной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, формирование, учебная деятельность, младшие школьники;

Формирование умений самоконтроля как проявления активности младшего школьника в учебном процессе является одним из условий повышения эффективности обучения, прочности и сознательности усвоения знаний учащимися, развития их познавательных способностей. Умения самоконтроля воспитывают в детях такие важные качества, как критичность ума, чувство ответственности за свою работу, уверенность в своих действиях, а также повышают интерес к учебе. Все это особенно важно для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Несмотря на очевидную важность самоконтроля в учебной деятельности младших школьников, в настоящее время проблематика самоконтроля является недостаточно исследованной и требует глубокого и всестороннего изучения.

Психологические основы самоконтроля раскрываются в трудах Г.С. Никифорова, П.Я. Гальперина, В.И. Селиванова, Е.П. Ильина и др. Педагогические аспекты самоконтроля как существенного звена учебного процесса освещены в работах Ю.К. Бабанского, А.С. Лынды, П.М. Эрдниева, В.В. Давыдова и др.

В настоящее время в психологии не существует общепринятого понимания самоконтроля как в терминологическом, так и в структурно-функциональном плане. Общее определение самоконтроля может быть

дано с позиций функционального подхода к нему. Г.С. Никофоров предлагает понимать самоконтроль как одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталоном и контролируемой составляющей [4, с. 12].

Самоконтроль не рождается у ученика сам по себе, стихийно. Исследования А.С. Лынды, Г.А. Собиевой, показывают, что путь проб и ошибок не приводит к положительным результатам в формировании самоконтроля. Самоконтролю необходимо обучать специально. Это обучение включает в себя инструктирование учащихся, сообщение им некоторых сведений, необходимых для самоконтроля, и организацию упражнений по отработке приёмов его выполнения при осуществлении данного вида работы. Большую роль при этом играет постоянный контроль и требовательность учителя, а также взаимный контроль самих учащихся. По мере овладения умениями самоконтроля и приемами выполнения работы, самоконтроль постепенно сливается с учебным процессом, превращается в его составную часть.

Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности младших школьников представляет собой систему специально организованных взаимодействий между учителем и учениками, которая обеспечивает развитие у обучающихся постоянного стремления к самопроверке и выработку для этого необходимых структурных компонентов учебной деятельности, а именно, умение выбирать эффективные способы установления степени совпадения эталона с планируемым или реально полученным результатом [1;2].

Что же касается самоконтроля младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, то он является мало изученным. Лишь некоторые авторы (О.О. Косякова, Е.В. Жулина) упоминают о том, что у детей с ТНР все виды контроля за деятельностью (предварительный, текущий и итоговый) часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает предварительный, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля.

При анализе доступной психолого-педагогической литературы нами не были обнаружены методические рекомендации по формированию умений самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников с ТНР. Однако мы считаем, что некоторые методические рекомендации по формированию умений самоконтроля, применяемые в отношении нормально говорящих младших школьников, возможно применять и в отношении младших школьников с ТНР. Поскольку у младших школьников с ТНР формирование самоконтроля происходит по тем же закономерностям, что и у нормально говорящих младших школьников, развитие самоконтроля целесообразно начинать с формирования

итогового самоконтроля, а затем переходить к формированию текущего и предварительного самоконтроля. Так же следует **соблюдать последовательность в организации развития умений самоконтроля, то есть постепенно переходить от внешнего контроля – к взаимоконтролю – и затем к самоконтролю.** Так как фронтальные и взаимные проверки представляют собой промежуточное звено между контролем педагога и самоконтролем учащихся, то их грамотное использование будет способствовать скорейшему формированию умений самоконтроля у младших школьников с ТНР. Однако необходимо не просто предлагать ученикам сверить свои работы с образцом, но и обучать их этому сравнению, то есть сообщать последовательность действий. Учитывая особенности внимания и восприятия младших школьников с ТНР при формировании у них умений самоконтроля предпочтительнее давать им зрительные эталоны выполнения задания, а не словесное их описание, предъявлять простые инструкции вместо сложных. Важными условиями развития самоконтроля у младших школьников с ТНР в учебной деятельности являются формирование положительной мотивации к самоконтролю; грамотный отбор учебного материала, направленного на развитие самоконтроля; осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности учащегося и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности; осуществление диагностики уровня развития самоконтроля в учебной деятельности.

Для апробации методических рекомендаций по формированию умений самоконтроля у младших школьников с ТНР нами был проведен формирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 20 учащихся 4-х классов с тяжелыми нарушениями речи: 10 учеников – экспериментальная группа и 10 учеников – контрольная группа. С учетом предложенной системы методических рекомендаций, нами было разработано и проведено 10 уроков по русскому языку в экспериментальной группе. Уроки проводились два раза в неделю. Нами было принято решение формировать на данных уроках итоговый самоконтроль, так как по данным исследований Г.С. Никифорова первоначально в онтогенезе формируется итоговый самоконтроль, а затем на его базе развиваются текущий и предварительный самоконтроль.

Итоговый самоконтроль является первоначальной и простейшей формой контроля, которую осваивают учащиеся. Его функция состоит в сличении результатов с заданным образцом. Поэтому наши уроки были направлены на формирование умения сличать текст с образцом. Как отмечает П.Я. Гальперин, для успешного овладения умениями самоконтроля и, в частности, умением сличать продукт своей

деятельности с образцом, необходимо предъявлять детям не только образец продукта действия, но и образец самого действия по сличению этого продукта с заданным. Поэтому на уроках мы не только предъявляли детям образец правильно выполненного задания и просили проверить свои работы и исправить ошибки, но и предлагали детям схему, по которой они могли бы осуществить проверку своей работы с заданным образцом. Детям предлагалась следующая последовательность шагов:

1. Что ты будешь делать сначала, что будешь делать потом (проверять по смыслу или по написанию).

2. Проверка по смыслу

- Прочти предложение в целом и установи, какой смысл оно имеет;
- Раздели предложения на отдельные слова;
- Прочитай каждое слово в отдельности и установи, подходит ли оно к предложению;

3. Проверка по написанию

- Прочти слово в целом;
- Раздели слово на отдельные слоги;
- Прочти каждый слог и проверь, подходит ли он к слову в целом [3, с. 283-284].

Затем на уроках шла поэтапная отработка этого действия. Она заключалась в том, что когда ребенок приступал к проверке выполненного задания, то он устанавливал для себя порядок шагов и затем начинал действовать согласно установленному порядку. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, при использовании этой схемы постепенно действие контроля должно перейти в умственный план и интериоризироваться. То есть сначала ребенок проверяет каждый слог слова и делает вывод о том, правильно он написан или нет, потом он проверяет целые слова и, наконец, читает фразу и сообщает результат проверки по фразе в целом. На первых уроках дети при проверке своей работы используют внешнюю опору в виде данной схемы часто, к окончанию серии уроков постепенно дети усваивают эту схему и начинают обращаться к внешней опоре реже и в более сложных ситуациях.

Также на уроках мы активно использовали фронтальные и взаимные проверки, поскольку они представляют собой промежуточное звено между контролем педагога и самоконтролем учащихся. Под руководством педагога проводился разбор выполненного на доске упражнения, устанавливались допущенные в нем ошибки и проводилось коллективное их исправление. Затем каждый школьник сличал с образцом свою работу. **При проведении взаимоконтроля ученики обменивались письменными работами друг с другом и проверяли их (образец правильного выполнения задания предоставлялся).** Дальнейшая проверка каждой работы и

анализ допущенных ошибок проводилась педагогом, контроль и оценка которого сохраняли свое значение на всем протяжении обучения младших школьников самоконтролю. **Применение фронтальных и взаимных проверок было обусловлено так же тем, что положение контролера обязывает учащихся лучше готовиться к занятиям, они чувствуют свою ответственность при проверке работ товарища и стремятся выполнить проверку более качественно; коллективный анализ образца так же позволяет более полно выявить его сигнальные признаки и более углубленно их усвоить; разбирая разные способы сличения с образцом выполняемой работы, учащиеся отбирают те из них, которые наиболее целесообразны в данных условиях. Благодаря этому достигается большая точность сличения. Коллективный анализ позволяет более полно выявить допущенные ошибки и установить их причины; в ходе коллективного поиска устанавливаются наиболее целесообразные способы исправления ошибок и внесения усовершенствований в выполняемую работу. Так же фронтальные и взаимные проверки способствуют развитию коммуникативных умений и навыков. Ученику необходимо выразить свою точку зрения, обсудить правильный ответ со своим товарищем, при взаимной проверке работ – уточнить, какая буква написана в этом слове и т.д.**

Так же мы на занятиях применяли следующие приемы обучения:

- сверка полученного ответа (при самостоятельном выполнении задания) с ответом учителя;
- сверка полученного ответа (при самостоятельном выполнении задания) с ответом, изложенным в различных справочниках, словарях.

Используя методику П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой "Проба на внимание" были проведены контрольные срезы до и после проведения формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах детей. Выбор данной методики был обоснован спецификой предмета "Русский язык".

Детям предлагалось исправить ошибки в тексте, так же им предоставлялся образец (этот же текст без ошибок). Нами были получены следующие результаты. 20% учеников и экспериментальной и контрольной групп выполнили задание правильно, 30% учеников контрольной группы и 20% учеников экспериментальной группы допустили более пяти ошибок в тексте, несмотря на наличие образца – текста, написанного без ошибок. Остальные учащиеся допустили от одной до трех ошибок в тексте. Некоторые учащиеся привносили свои собственные исправления (дописывали окончания слов или меняли их форму), которые были ошибочными. Многие ученики проявляли нетерпение при выполнении задания, стремились побыстрее его

закончить, после исправления ошибок в тексте повторно не перепроверяли его, а сразу же сдавали работу экспериментатору. Некоторые дети уточняли задание, спрашивали каким цветом исправлять ошибки в тексте (красной или синей ручкой). Некоторые дети пытались найти ошибки в образце (правильно написанном тексте). Это может свидетельствовать о том, что у большинства учащихся с ТНР произвольное внимание не сформировано на достаточно высоком уровне, самоконтроль также сформирован на недостаточно высоком уровне, и о том, что младшие школьники не умеют сличать текст с образцом.

Наибольшее количество ошибок было пропущено в случае подмены букв, обозначающих похожие звуки и в случае пропуска слов в предложении, так же дети допускали ошибки в случае подмены слов и случае слитного написания предлога с существительным. Ошибки, связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и со слитным написанием предлога с существительным, могут быть связаны с тем, что при проверке текста младшие школьники с ТНР ориентируются не на зрительный образ слова, а на более знакомый им звуковой ("отфет", "настоле" звучат привычно). Большое количество смысловых ошибок может быть связано с тем, что учащиеся не ставят перед собой вопроса, правильно ли составлено предложение и схватывают смысл фразы в целом, не обращая внимания на написание или отсутствие отдельных слов. Привнесение собственных исправлений в текст может свидетельствовать о том, что дети не владеют системой операций, необходимых для обнаружения ошибок во всем тексте.

После контрольного среза нами было проведено 10 уроков русского языка с использованием предложенных методических рекомендаций в экспериментальной группе детей.

На первых уроках дети не стремились осуществлять проверку собственной работы, они или быстро пробежали взглядом выполненное упражнение или же вообще не проверяли его, ссылаясь на то, что у них все выполнено правильно. При задании проверить работу, выполненную другим учащимся у доски, или проверить работу своего соседа, дети проявляли большой интерес к деятельности самоконтроля. Однако они все равно пропускали ошибки. Призывы использовать предложенную схему проверки своей работы на первом уроке также не были успешными. Дети хотели побыстрее закончить проверку своей работы и не уделяли ей должного внимания. Однако на последующих уроках нам удалось добиться больших успехов. Каждый раз при задании сверить выполненное упражнение с образцом, детям напоминалось о необходимости использовать предложенную схему проверки работ и постепенно к четвертому занятию они ее усвоили и стали успешно применять. Также следует отметить, что в процессе регулярного проведения взаимопроверок снизилось количество ошибок,

допускаемых детьми в работах. Ученики стремились более качественно выполнить задание и усерднее проверяли его, так как знали, что потом это же задание у них перепроверит другой ученик. Ученики стремились не допустить ошибок при проверке работ другого ученика, поэтому некоторые из них несколько раз обращались к образцу. Следует отметить, что к окончанию формирующего эксперимента количество ошибок в работах учащихся экспериментальной группы снизилось. Это подтверждают данные итогового среза проведенного по методике "Проба на внимание" П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Учащимся были даны одновременно текст №2 для проверки (с ошибками) и образец этого же текста, написанный без ошибок. По результатам исследования 50% учеников экспериментальной группы выполнили задание без ошибок, 40% учащихся допустили одну ошибку и 10% – допустили две ошибки. До проведения уроков русского языка, с использованием системы методических рекомендаций по формированию умений самоконтроля только 20% учеников верно выполнили аналогичное задание. Хотя количество ошибок, допущенных детьми при сверке текста с образцом, значительно сократилось, на первом месте по-прежнему находятся ошибки связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и пропусками букв. Это может быть связано с тем, что не все учащиеся смогли овладеть за десять занятий умением сравнивать результат своей деятельности с заданным образцом. Однако мы предполагаем, что если продолжить занятия с этими учениками, они успешно овладеют данным умением.

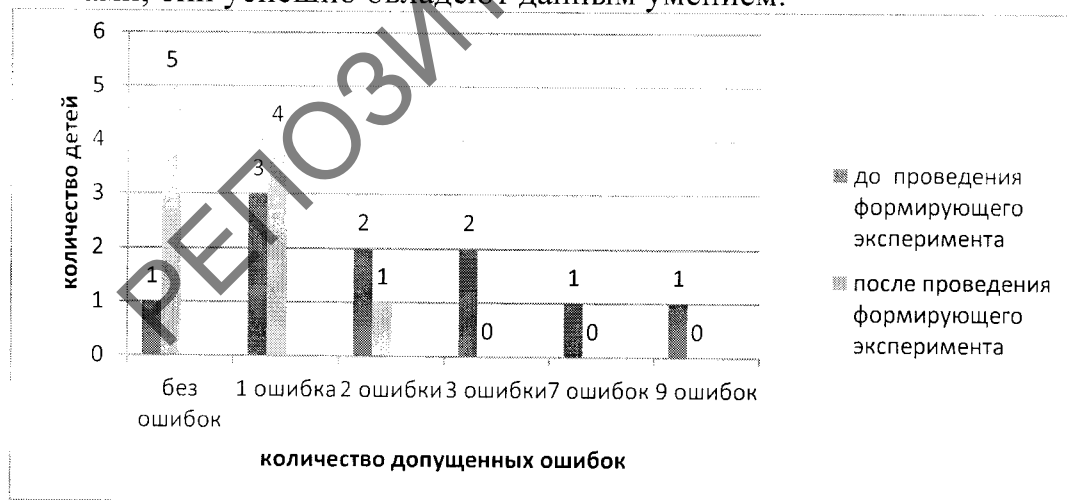


Рис. 1. Результаты выполнения методики "Проба на внимание" учащимися до и после проведения экспериментальных уроков русского языка

Результаты итогового среза, проведенного по методике "Проба на внимание" П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой, свидетельствуют о том, что количество ошибок допускаемых детьми контрольной группы при сличении текста с образцом не уменьшилось.

Поскольку ученики контрольной группы находились в тех же условиях, что и ученики экспериментальной группы в период проведения эксперимента, и в умении осуществлять самоконтроль учащимися контрольной группы не произошло никаких изменений, можно сделать вывод, что именно проведение уроков русского языка, с использованием предложенной системы методических рекомендаций, и обучение действиям по сличению продукта своей деятельности с заданным образцом оказало положительное воздействие на формирование итогового самоконтроля у учащихся экспериментальной группы и привело к значительному сокращению ошибок, допускаемых в письменных работах.

Как мы выяснили в результате проведения формирующего эксперимента, наибольшее количество ошибок учащиеся 4 классов для детей с ТНР допускают в случае подмен букв, обозначающих похожие звуки, и в случае пропуска слов в предложении, также дети допускают ошибки в случае подмены слов и в случае слитного написания предлога с прилагательным. Ошибки, связанные с подменой букв, обозначающих схожие звуки, и слитным написанием предлога с прилагательным могут быть обусловлены тем, что при проверке текста младшие школьники с ТНР ориентируются не на зрительный образ слова, а на более знакомый им звуковой. Большое количество смысловых ошибок может быть вызвано тем, что учащиеся не ставят перед собой вопроса, правильно ли составлено предложение и схватывают смысл фразы в целом, не обращая внимания на написание или отсутствие отдельных слов. Проведение уроков с использованием предложенной системы методических рекомендаций и обучение детей действиям по сличению продукта своей деятельности с заданным образцом, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, оказывают положительное влияние на формирование самоконтроля у младших школьников с ТНР. Данные, полученные в ходе проведения формирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы значительно сократилось количество допускаемых в письменных работах ошибок, улучшились показатели сформированности произвольного внимания и самоконтроля. Результаты формирующего эксперимента подтверждают возможность и эффективность систематического использования фронтальных и взаимных проверок работ учащихся при формировании у младших школьников с ТНР умений самоконтроля. При проверке работ других учащихся дети проявляют большую старательность, они более ответственно относятся к заданиям и стремятся как можно лучше их выполнить. Однако контроль и оценка педагога должны сохранять свое значение на всем протяжении обучения младших школьников самоконтролю. Так же при обучении младших школьников с ТНР умениям итогового самоконтроля высокую эффективность оказывают

обучение детей действиям сличения продукта собственной деятельности с заданным образцом и предъявление им этих образцов в наглядной форме.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что проблема формирования умений самоконтроля у младших школьников с ТНР является весьма актуальной и значимой для педагогики в научном и прикладном отношении и требует дальнейшего экспериментального изучения.

Список використаних джерел

1. Абакумова Л.В. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Абакумова. – Санкт-Петербург, 2009. – 154 л.
2. Габеева, Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Габеева. – Улан-Удэ, 2007. – 171 л.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – 2-е изд. – Москва: Университет: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 399 с.
4. Никифоров, Г.С. Психологические основы самоконтроля / Г.С. Никифоров. – Л., 1978. – 53 с.

The article deals with the problem of formation of self-control skills by junior pupils with speech disorders and discussed guidelines for the formation of self-control skills in studying activity.

Keywords: self-control, formation, studying activity, junior pupils.

Отримано 12.6.2013

УДК 376-056.264:81-028.31

Н.С. Гаврилова

СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ ГОЛОСНОЇ ФОНЕМИ -Е-

У статті подано характеристику систему корекції вад вимови фонемі -е-, яка передбачає проведення підготовчої роботи з метою корекції у дітей вад артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання, використання цілеспрямовано підбраного комплексу прийомів