

УДК 376-056.264:51

Л. І. Ружицька*асистент кафедри логопедії
та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка*

АНАЛІЗ ТРУДНОЩІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті проведено аналіз труднощів у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення при розв'язуванні арифметичних задач.

В статтє проведен анализ трудностей у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи при решении арифметических задач.

In the article to spend analysis of difficulties are considered for junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting at extrication of arithmetic tasks.

Ключові слова: арифметична задача, мислення, розвиток, розуміння.

Ключевые слова: арифметическая задача, мышление, развитие, понимание.

Key words: arithmetic task, thought, development, understanding.

Постановка проблеми. У початковій школі при вивченні математики важливе місце займають арифметичні задачі. Вони є обов'язковим розділом програми, зміст якого учні мають засвоїти, а також, засібом навчання, виховання і розвитку школярів.

Однак на сучасному етапі визначено, що у молодших школярів з ТПМ спостерігаються труднощі при розв'язуванні арифметичних задач складніші ніж в учнів в нормі. Які обумовленні недорозвитком базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. С. Гаврилова, Л. Є. Томме та інші), симультанних та сукцесивних синтезів (В. В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач дітьми з ТПМ (Н. С. Гаврилова, В. В. Тарасун) переважно репродуктивний у рідких випадках може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавань (пасивно-репродуктивному) [1; 2].

В. В. Тарасун (2004) у своїх наукових працях відзначає, що в основі труднощів у навчанні дітей з ТПМ лежать такі причини, як: недорозвиток сукцесивних та симультанних (перцептивних, мнестичних, мовленнєво-мисленнєвих) синтезів. Як наслідок у них недостатньо сформуються загальні (наочно-образне та логічне мислення, мовлення, увага, уява, пам'ять, моторика, оптико-просторові уявлення) та спеціальні (лінгвістичні, математичні, графічні, читацькі, природничі) навчальні здібності [2].

Дослідження Л. Є. Томме (2007) показують, що у дітей з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики. Діти з ТПМ з труднощами засвоюють пряму і зворотну послідовність елементів в ряді, не впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що говорить про неповноцінність функцій, симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [3].

В наукових працях Н. С. Гаврилової (2007) зазначено, що в усіх дітей з ТПМ з первинно збереженим інтелектом спостерігається недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності. Рівень недорозвитку в учнів з ТПМ пізнавальної діяльності прямо не співвідноситься у них з рівнем недорозвитку мовлення. Рівень та особливості недорозвитку у дітей з ТПМ процесів та функцій пізнавальної діяльності мають, як спільні, так і відмінні особливості. У всіх учнів спостерігається недорозвиток сенсомоторної сторони мовлення й міцності запам'ятовування слухо-мовленнєвих слідів. Найбільші труднощі у них виявлено при проведенні порівняння (насамперед на вербальному матеріалі), а також здійсненні умовиводів. В частини учнів поряд з зазначеними функціями, процесами та операціями спостерігалася недостатня сформованість просторового праксису [2].

Отже, результати аналізу наукових досліджень дітей з ТПМ свідчать про те, що у них наявні особливості недорозвитку не лише мовлення, а й своєрідність розвитку усіх психічних процесів та функцій, які зумовлюють труднощі у формуванні навичок письма, читання, лічби, аналізу змісту арифметичних задач.

З огляду на це ми можемо припустити, що помилки обумовлені недорозвитком процесів і функцій пізнавальної діяльності структурного типу будуть виникати у процесі розв'язування арифметичних задач у цієї категорії дітей на всіх етапах роботи з нею: читання змісту арифметичної задачі; переказу тексту арифметичної задачі; аналіз змісту арифметичної задачі; синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому); скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій; обчислення арифметичних дій при розв'язанні задачі; формулювання загальної відповіді.

З метою підтвердження або спростування припущення ми експериментально дослідили і виявили які труднощі зустрічаються в учнів молодших класів з ТПМ при розв'язуванні арифметичних задач. Зокрема, на початку ми пропонували дитині прочитати зміст арифметичної задачі. Передбачалось, що в нормі учень має читати задачу цілісно в середньому темпі, правильно вимовляючи усі слова тексту задачі. Учні з ТПМ в процесі читання допускали помилки, що пов'язані з неточністю читання, а саме: заміна слів при читанні за акустичною, артикуляційною або літеральною ознаками, заміна слів при читанні за семантичною ознакою, також не дочитування слів, аграматизми, повільне читання, поскладове читання, по буквене читання.

Надалі, пропонували молодшим школярам з ТПМ переказати зміст прочитаного. В нормі учень переказує текст правильно, чітко вказуючи на складові задачі: відомі дані, не відомі дані, кінцеве запитання. Учні з ТПМ переказували текст частково; зустрічались учні, що взагалі не переказували текст; частина дітей переказує текст після надання допомоги: у вигляді повторного читання тексту (1-5 разів), у вигляді навідних запитань.

При аналізі змісту арифметичної задачі в нормі молодші школярі правильно та чітко дають відповідь на запитання (Про що йде мова в задачі? Що відомо в задачі? Що не відомо? Що потрібно знати для того щоб знати невідоме? Чи є у нас ці величини? (якщо задача на одну дію то, ці величини відомі, якщо на 2 і більше, то одна

величина може бути відома, а одна ні) Що в першу чергу нам необхідно знайти? Яка перша дія (запитання)? Що далі будемо знаходити? Яким чином ми можемо це знайти? Чи відповіли ми на запитання задачі?).

Аналізуючи зміст арифметичної задачі молодші школярі з ТПМ допускали помилки відволікаючись на несуттєві дані тексту задачі; узагальнюючи з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення, а тому узагальнюють їх не завжди вірно; неправильно виділяли числові дані, які записані словом; неправильно виділяли числові дані записані цифрою; неправильно співвідносили числові дані зі словами: предметами, явищами тощо; неправильно виділяли слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі.

За алгоритмом розв'язування необхідно здійснити синтез усіх даних змісту арифметичної задачі (представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому). Передбачалось, що в нормі учень поєднує між собою числові дані і знаки арифметичних дій відповідно до змісту умови задачі, правильно визначає послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача. В процесі представлення усіх даних арифметичної задачі в цілому молодші школярі з ТПМ допускали помилки: поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій не відповідно до змісту умови задачі; неправильно визначена послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача.

Надалі ми пропонували дитині здійснити скорочений запис змісту арифметичної задачі та арифметичних дій. В нормі учні молодших класів самостійно, точно та послідовно записують скорочено текст задачі та арифметичні дії при розв'язанні задачі. Молодші школярі з ТПМ припускались наступних помилки: не точно записує цифри (недостатньо каліграфічно); заміняє цифру, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41); неправильно розташовує скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії; неправильно витримує відстань між словами, цифрами та прикладами; у скороченому записі допускає помилки у словах: пропускає

букви; пропускає склади; замінює одні букви іншими; неправильно записує числові дані у стовпчик.

У наступному учням пропонували здійснити обчислення арифметичних дій при розв'язанні задачі. Зазвичай, дитина в нормі самостійно розв'язує арифметичні дії, правильно записує результат арифметичної дії, відповідно співвідносить результат арифметичної дії з предметом обчислень. А молодші школярі з ТПМ припустились наступних помилок: в неправильній послідовності обчислювали числові дані, тому результат виходив невірний: сплутували числові дані, використовуючи при обчисленні пальці; обчислювали лише з використанням додаткових засобів: пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки, таблички множення та ділення; зустрічались учні які не знала алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на додавання, віднімання, множення, ділення; не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на додавання, віднімання, множення, ділення; неправильно обчислювали результат арифметичної дії; не виконували арифметичні дії на додавання, віднімання, множення, ділення, навіть з вико ристанням підручних засобів (лінійки, таблички на множення, ділення).

Відповідно, в кінці розв'язування арифметичної задачі є формулювання загальної, повної відповіді. Зміст якої учень в нормі має правильно та логічно будувати. Молодші школярі з ТПМ мали труднощі при формулюванні відповіді: неправильна смислова, логічна побудова відповіді, неправильне узгодження слів, заміна та пропуски букв у словах в процесі запису, не правильне скорочення слів, не правильний запис відповіді на кінцеве запитання задачі.

Висновки. Отже, було виявлено, що у дітей з ТПМ в процесі роботи над арифметичною задачею помилки виникають на всіх етапах роботи. Також визначено, що помилки у школярів з ТПМ різного віку, як різні так і спільні. Типи труднощів диференційовані на кожному етапі і прямо не залежали від діагнозу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тарасун В. В. *Логодидактика: навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.*
2. Тарасун В. В. *Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В. В. Тарасун, Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.*
3. Томме Л. Е. *Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л. Е. Томме // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 33-41.*

УДК 376.37

О. В. Рябова

аспирант кафедри логопедии,
ЛГУ имени А. С. Пушкина
учитель-логопед,

МБОУ ППМС ЦДК г. Ростова-на-Дону

О НЕОБХОДИМОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ТАКОЙ ПРОБЛЕМЫ КАК ДИСГРАФИЯ

У статті розглядається проблема діагностики і корекції дисграфії як синдромного порушення. Показані особливості діагностики усної і письмової мови, вищих психічних функцій і навчальної діяльності молодших школярів з дисграфією, а також можливості проведення корекції наявних порушень з використанням на першому етапі ігрових методів.

В статье рассматривается проблема диагностики и коррекции дисграфии как синдромного нарушения. Показаны особенности диагностики устной и письменной речи, высших психических функций (ВПФ) и учебной деятельности младших школьников с дисграфией, а также возможности проведения коррекции имеющихся нарушений с использованием на первом этапе игровых методов.

There is the problem of diagnosis and correction of dysgraphia as of syndrome disorder in the article. It show the features of diagnosis of oral and written language, of the higher mental functions and learning activities junior schoolchildren with dysgraphia; and the possibility of correction of existing disorders in the playing form in the first stage.

Ключевые слова: дисграфія як синдром.

Ключові слова: дисграфія як синдром.

Key words: dysgraphia as a syndrome.