

**Ж.Ж.Нурсейтова<sup>1\*</sup>, Г.Ә.Абаева<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан

## **БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДАҒЫ ДИСЛЕКСИЯ**

### *Аңдатпа*

Дислексия бастауыш сынып оқушыларын оқытудың тілдік қиындықтарының нұсқасы ретінде дәстүрлі түрде сөзсіз теориялық және практикалық маңызы бар қазіргі логопедияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Соңғы 10-15 жылда бүкіл әлемде дислексия мәселесіне ғылыми қызығушылықтың артуы байқалады, бұл бұзушылықтың таралу көрсеткіштерінің өсуімен және оның патогенезін нақтылау қажеттілігімен ғана байланысты емес. Қоғамның қазіргі әлемдегі оқудың маңыздылығын түсінуі, дислексияның адамның жеке дамуына әсерін бағалау және дислексиясы бар балаларды мәдени және білім беру ортасына толыққанды интеграциялау жолдарын іздеу қажеттілігі. Дислексик бала оқу кезінде үнемі қиындықтармен бетпе-бет келеді: қате оқыған бір сөздің өзі оқығанның жалпы бейнесін бұзады, яғни мәтін балаға мүлдем түсініксіз болып қалады.

Мақалада дислексия ұғымына шолу жасалып, таралуы бойынша мәлімет берілген. Қазақ тілінде білім алатын бастауыш сынып оқушыларында кездесетін оқу бұзылыстары қарастырылған.

**Түйін сөздер:** бастауыш сынып, дислексия, оқудың бұзылысы, оқу жылдамдығы, оқудың дұрыстығы.

*Ж.Ж.Нурсейтова<sup>1\*</sup>, Г.А.Абаева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
г.Алматы, Казахстан*

## **ДИСЛЕКСИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### *Аннотация*

Дислексия как вариант языковых трудностей обучения младших школьников традиционно является одной из актуальных проблем современной логопедии, имеющей несомненное теоретическое и практическое значение. В последние 10-15 лет во всем мире наблюдается рост научного интереса к проблеме дислексии, что связано не только с ростом показателей распространенности нарушения и необходимостью уточнения его патогенеза. Осознание обществом важности обучения в современном мире, необходимость оценки влияния дислексии на личностное развитие человека и поиска путей полноценной интеграции детей с дислексией в культурно-образовательную среду. Дислексик ребенок постоянно сталкивается с трудностями при чтении: одно неправильно прочитанное слово само по себе разрушает общую картину прочитанного, то есть текст остается совершенно непонятным для ребенка.

В статье представлен обзор понятия дислексия и даны сведения по распространенности. Рассмотрены нарушения чтения, встречающиеся у учащихся начальных классов с казахским языком обучения.

**Ключевые слова:** начальный класс, дислексия, нарушение чтения, скорость чтения, правильность чтения.

Zh.Zh.Nurseitova <sup>1\*</sup>, G. A. Abayeva <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University,  
Almaty, Kazakhstan

## DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

### Abstract

Dyslexia as a variant of language difficulties in teaching younger schoolchildren is traditionally one of the urgent problems of modern speech therapy, which has undoubted theoretical and practical significance. In the last 10-15 years, there has been an increase in scientific interest in the problem of dyslexia all over the world, which is associated not only with an increase in the prevalence of the disorder and the need to clarify its pathogenesis. Public awareness of the importance of learning in the modern world, the need to assess the impact of dyslexia on a person's personal development and to find ways to fully integrate children with dyslexia into the cultural and educational environment. A dyslexic child constantly faces difficulties when reading: one incorrectly read word in itself destroys the overall picture of what he has read, that is, the text remains completely incomprehensible to the child.

The article provides an overview of the concept of dyslexia and provides information on the prevalence. The article considers reading disorders occurring in primary school students with the Kazakh language of instruction.

**Key words:** primary grade, dyslexia, reading disorder, reading speed, reading correctness.

**Кіріспе.** Дислексия, баланың тұлғасын қалыптастыруға айтарлықтай кедергі болып табылады-дәстүрлі түрде оқу процесінің нақты бұзылуы, оқудың техникалық және мағыналық жақтарындағы қателіктерден көрінетін жазбаша сөйлеу әрекетін меңгерудің тұрақты қабілетсіздігі ретінде анықталады.

Зерттеулерге сәйкес, зияткерлік және сенсорлық дамудың жеткілікті деңгейі бар жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сынып оқушыларының 25-30% - ында сөйлеу әрекетінің ең қиын түрлерінің бірі-оқу.

Шетелдік зерттеушілердің мәліметтері бойынша, бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың арасында дислексияның таралуы 3%-дан 25%-ға дейін артқан. Мысалы, I.Smith және R.Soltern дислексияның халықаралық таралуы туралы мәліметтерді келтіреді, олар бұл пайыздық көрсеткіштің ағылшын тілді елдерде аса жоғары екендігін көрсетеді, ондай елдерде халықтың 10-15% -да аталған бұзылыстың кездесетіні анықталған [1]. Бельгияда бірінші сынып оқушыларын зерттеуде оқудың бұзылыстары балалардың 4% -да байқалған. Германияда кез келген жас тобында балалардың 5-7%-да оқудағы бұзылыстар анықталған. Италиядағы дислексияның жиілігі 1,34%-дан 5,04%-ға дейін анықталған. Нидерланды және Финляндияда балалардың 10%-ның оқудағы қиындықтары анықталған. Ресейде соңғы онжылдықта әдебиеттерде балалардың оқудағы бұзылыстардың жиілігі туралы мәліметтер жарияланбаған, алайда, жекеленген авторлардың біріктірілмеген мәліметтері бойынша, жалпы білім беретін бастауыш сынып оқушыларының 20-25%-ның оқудағы бұзылыстары анықталған. Сөйлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар балаларға арналған мектептерде бұл көрсеткіш біршама жоғары және жекеленген зерттеушілердің бағалауы бойынша 70%-ға жетеді [2].

Жалпы білім беретін мектеп оқушылары арасында Оқу бұзылыстарының таралуы өте үлкен. Еуропа елдерінде қалыпты интеллектісі бар дислексиямен ауыратын балалардың 10% - ы байқалады. А. Н. Корневтың айтуынша, зерттеулерде дислексия 7-8 жастағы оқушылардың 4,8% - ында байқалады [3]. Ерте диагноз қою және уақтылы көмек көрсету балалардың оқу дағдыларын игерудегі қиындықтарды жеңуде жетістікке жету мүмкіндігін едәуір арттырады. Зерттеушілер А.Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаеваның айтуынша, 1-2-сыныпта дислексия анықталған кезде балалардың 82% - ында оқу қалыпты деңгейге дейін жеткізілуі мүмкін. 3-ші сыныпта анықталған кезде бұл 46%, 4-ші сыныпта - 42%, 5-7-ші сыныпта - 10-15% жағдайда болады. [3,4,5,6]. Осылайша, оқу бұзылыстары неғұрлым кеш анықталса, соғұрлым олар ауырлық дәрежесіне жетеді және мұндай жағдайларда түзету курсы соғұрлым ұзақ болады. Яғни, дислексияны түзету оны ерте анықтаған кезде ең сәтті болады.

Дислексия белгілері арнайы әдебиеттерде, атап айтқанда Р. Е. Левина, А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Қ.Қ.Өмірбекова және т. б. еңбектерінде кеңінен қамтылған [4,6,7,8]. Осыған байланысты біз бұқаралық мектеп оқушыларының оқу және оқу дағдыларын қалыптастыру мәселесіне жүгінуді орынды деп санаймыз, бұл оқуды меңгерудегі қиындықтар тетіктерін түсінуді және оларды түзетудің тиімді әдістерін анықтауға мүмкіндік береді.

Логопедия ғылымында алғашқы болып М.Е.Хватцев оқудағы бұзылыстардың пайда болуының негізгі себебі ретінде, бас миының қабығының функционалды немесе органикалық зақымдалуын, ал бұзылыстардың өзі ретінде көру-сөйлеу агнозиясының көрінісін атады [7].

Оқу бұзылысының шығу тарихына шолу жасайтын болсақ, 1887 жылы R. Berlin алғаш рет балалардың оқуындағы бұзылыстарды белгілеу үшін «лексикалық соқырлықтың» орнына «дислексия» терминін қолдануды ұсынды [9].

1895 жылы шотландиялық офтальмолог M. Hinshelwood бұл жағдайды «сөздік соқырлық» деп атады.

1896 жылы ағылшын ғалымы V. Morgan 14 жастағы жасөспірімде оқудың бұзылысы жағдайын сипаттады. J.Nettleship оқудың бұзылуының тағы бес жағдайын 1901 жылы анықтады және M. Hinshelwood 1902 жылы екі жағдайды сипаттады. M. Hinshelwood «оқытудың спецификалық қиындықтары» ұғымына алғашқылардың бірі ретінде анықтама берді («specific learning disabilities»): қалыпты көрудегі оқудағы қиындықтар, қолжазба немесе баспа мәтінін оқи алмау қабілетсіздігі.

1903 жылға қарай оқу бұзылыстарын зерттеуге деген қызығушылық Еуропада да, Америкада да таралды, осы кезден бастап ұқсас жағдайлардың сипаттамалары әртүрлі тілдерде пайда болды [10].

Оқудағы бұзылыстардың механизмдерінің осыған ұқсас түсіндірмесі офтальмолог J. Kerr (1896) еңбектерінде берілген, онда көру стимулдарын – әріптерді тану және ажыратудағы қиындықтар көрсетілген [11].

S. Orton оқуда, жазуда, сөйлеуде пайда болатын функционалды бұзылыстарды неврологиялық ерекшеліктердің нәтижесі деп санады және оларды «стрепфосимболия» («strephosymbolia») атты терминмен біріктірді [2].

Дислексия – тұрақты сипаттағы қайталанатын қателермен белгіленетін және жоғарғы психикалық функциялардың қалыптаспағандығымен шартталған, оқу үрдісінің жартылай спецификалық бұзылысы [8].

**Зерттеу материалдары мен әдістері.** Жеке тексеру процесінде әрбір баланың оқу дағдысының қалыптасуы туралы мәліметтер алынды:

- оқудың техникалық жағы: жылдамдығы (бір минут ішінде оқылған сөздердің саны), оқу тәсілі (өнімді: жатық буындық, синтетикалық, әрі қарай буындыққа ауысу, синтетикалық немесе өнімсіз: үзік әріптік немесе үзік дыбыстық-үзік дыбыстық)

және оқудың дұрыстығы (баланың оқу кезінде жіберген қателіктерінің саны мен түрі);

- оқудың мағыналық жағы (оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген дұрыс жауаптардың саны).

**Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау.** Оқуды зерттеу процедурасы әрі қарай баланың оқылған мәтінді толыққанды түсіну мүмкіндігіне ие болуы үшін, бүкіл мәтінді соңына дейін оқуын қамтыды. Оқудың жылдамдығы секундомердің көмегімен тіркелді. Оқу тәсілі, оқуда жіберілген қателер және мәтінді оқығаннан кейін қойылған сұрақтарға берілген жауаптардың мазмұнын біз жеке бланкілерде тіркедік. Оқу қателіктерін аса дәл анықтау үшін баланың мәтінді оқуы аудиожазбаға жазылып алынды.

**Оқу жылдамдығын** зерттеу баланың бір минут ішінде оқыған сөздерінің орташа санын есептеуден құралды. Мұнда баланың оқудың өнімді тәсілдерінің бірі меңгергені тіркелді: жатық буындық оқу, тұтас сөздермен оқу және күрделі сөздерді буындап оқуға өту, немесе сөздер тобын және тұтас сөйлемдерді синтетикалық оқу, немесе баланың көрсететін оқу тәсілінің өнімді болмайтыны тіркелді: әріптік оқу, дыбыстық оқу немесе үзік буындап оқу.

**Оқудың дұрыстығын** тексеру келесі оқу қателерінің келесі түрлерін анықтауды және есепке алуды қамтиды: әріптерді қалдырып кету; буындарды қалдырып кету; сөздерді қалдырып кету; сөздердің орнын ауыстыру; тармақтарды қалдырып кету немесе қайталау; әріптердің персеверациясы; әріптердің антиципациясы; дыбыстарды қосу; әріптердің реверсиясы; акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бар дауысты дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру; акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бар дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру; оптикалық ұқсас әріптерді араластыру; дауыссыз дыбыстардың қаттылығын, жұмсақтығын білдіретін әріптерді араластыру; екпін қоюдағы қателер; сөздердің соңындағы қателер; аграматизмдер; оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру; мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру; сөйлемнің шекараларын интонациялық белгілеудегі қателер; оқуда орфоэпия нормаларын сақтамау.

Тексеру барысында тіркелген барлық қателер айқындалған түрлеріне сәйкес топтастырылды. Оқу кезінде баланың өз бетімен байқаған және түзеткен қателіктерін біз қателіктердің жалпы санына қостық.

Оқудың **мағыналық жағын** зерттеу әрбір мәтінге арналған бақылау сұрақтарының сериясының көмегімен жүргізілді. Мәтінді оқығаннан кейін балаға қойылған сұрақтар мәтінді оқушының жекеленген сөздерді, сөз тіркестерін, мәтіннің бөліктерінің мазмұнының пәндік жоспарын, шығарманың тұтас мағынасын түсінуге мүмкіндік берді. Мәтінді оқығаннан кейін әрбір бала сұраққа жауап берді. Баланың дұрыс емес жауап берген немесе мүлдем жауап бере алмаған сұрақтарының пайызы есептелді. 1-4 сынып оқушыларының оқу тәсілдерінің қалыптасуы туралы мәліметтерді қарастырайық.

Бірінші сыныпты бітіретін оқушылардың тек 1%-ы өнімсіз әріптік тәсілмен оқыды. Бірінші сынып оқушыларының көпшілік бөлігі (60%) жатық буындық оқуды меңгерді. Бірінші сынып оқушыларының үштен бірі (31%) қарапайым сөздерді тұтас оқыды, ал күрделі және таныс емес белгісіз сөздерді оқуда олар буындық оқуға көшті. Бұл оқушылар оқу дағдысын қалыптастырудың үшінші сатысында болды. Бірінші сынып оқушыларының 8%-ы сөздерді топтарымен жылдам, еркін оқыды, яғни олар оқудың төртінші сатысында болды.

Екінші сыныпта буындап оқитын екінші сатыдағы оқушылар санының (21%-ға дейін) қысқаруы есебінен тұтас сөздер мен сөздер тобын оқитын (оқудың төртінші сатысы) оқушылар санының (32%-ға дейін) біршама артатыны байқалды. Мұнда, үшінші және төртінші сатыдағы балалардың саны шамамен бірдей болды: 47% және 32%.

Оқу тәсілінің баланың оқу дағдысының автоматтандырылу дәрежесін көрсететін және жылдамдықтың, дұрыстықтың және түсінудің көрсеткіштерімен байланысты болатын, оның

оқу дағдысын қалыптастырудың табысты болуының интегралды көрсеткіші болып табылатыны белгілі. Қазіргі бағдарламалық талаптарға сәйкес, төртінші сыныптағы барлық оқушылар оқудың соңында оқу дағдысының жетілуін көрсететін синтетикалық оқу тәсілін меңгерулері қажет.

Әрі қарай, 1-4 сынып оқушыларындағы оқудың **дұрыстығын** зерттеу нәтижелерін қарастырамыз.

Оқудың дұрыстығы динамикасын көрсететін оқушылардың жеке мәліметтерін талдау, мәтіндегі жүз сөзді оқуда әрбір тексерілген сынып оқушыларының жіберген қателіктерінің орташа санын есептеуді қамтыды.

**1-кесте. 1-4 сынып оқушыларының оқудағы қателіктерінің саны**

	1 сынып	2 сынып	3 сынып	4 сынып
қате саны	18	14	10	6

Мәліметтерді өңдеу барысында бірінші сынып оқушыларында мәтінді оқуда жіберген қателер саны бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар (100 оқылған сөзде 18 қате) анықталды. Яғни, бірінші - оқудың дұрыстығын жақсарту - екінші сыныпта орын алады. Әрі қарай, 3-4 сыныптарда бұл көрсеткіш қателер санын азайту бағытында біршама өзгерістерге ұшырайды. Оқудың дұрыстығы көрсеткіші бойынша оқушылардың жеке көрсеткіштерінің біршама өзгеруі немесе түрленуі байқалғанын атап өту қажет, бұл көрсеткіш әсіресе бастауыш сынып оқушыларына тән. 1-4 сынып оқушылары арасында мәтіндерді бір қатесіз оқыған бірде-бір бала анықталмады (баланың жіберген, алайда оның өзі түзеткен қателері есепке алынды). 1-4 сынып оқушыларының мәтінді оқуда жіберген қателерінің саны бір қатеден 37 қатеге дейін болды.

Оқудың дұрыстығын зерттеуді сапалық талдау нәтижелерін қарастырамыз, оқушыларының оқуында тіркелген қателіктердің түрлерін қарастырамыз.

Болжап оқудағы қателер ең үлкен топты құрады. Бұл топтың ішінде қателіктердің бірнеше ішкі түрлері анықталды: сөздердің жалғауындағы қателер, мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру, оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру.

**сөздердің жалғауындағы қателер.** Біз бұл түрге санның, уақыттың, тектің формаларының бұзылуына әкелетін сөздердің жалғауын дұрыс емес оқу жағдайларын жатқыздық. Бұл топқа балаға әлі қалған сөздердің формасы таныс болған кезде, сөз тіркесінің бірінші сөзінде баланың жіберген қателеріндегі сөздердің жалғауын дұрыс емес оқу жағдайлары жатады.

**мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру.** Бұл түрге мағыналық жақындық негізінде жүзеге асырылатын белгілі сөзді алмастырудағы оның пайда болуының және көрініс табуының табиғатын болжайтын қателер жатады. Мысалы: аяғынан тістеп алды – «оны қолынан тістеді»; қолын созып, көзін жұмды- «созылып, ұйықтап қалды». Мағыналық ұқсастыққа негізделген сөздерді алмастырудағы қателердің мысалдары баланың оқу кезінде болжам ұсынуда жазылған сөзге дыбыстық-әріптік талдауды жүргізбегенін, тек бұрын оқылған үзіндінің мағынасына және оның мазмұнын түсінуіне негізделгенін көрсетеді.

**оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру.** Қателердің аталған түрін біз балалар оқуын зерттеген көптеген ғалымдардан кейін баланың сөзді ондағы бірнеше анықталған әріптер негізінде, әдетте, бастапқы әріптерден табуға тырысуымен байланыстырамыз.

**Сөздердің қалдырып кету.** Балалар дауысты және дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді бірдей жиілікте қалдырып отырды. Әріптерді қалдырып кету сөздің ортасында дауыссыз дыбыстардың түйісетін жерінде ғана емес, дауысты дыбыстардың арасында да, тіпті сөздердің басында да анықталды. Оқудағы қателердің бұл түрінің табиғатын түсіндіру өте қиын болатын сияқты, себебі бұл қиындық аталған қатенің көпфакторлығымен байланысты. Сөздегі әріптерді қалдырып кету немесе байқамаудың себебі дауыссыз дыбыстардың артикуляциялық дыбыстаудың дәстүрлі қиындықтары, жоғарыда сипатталған

оқуда көздің бақыланатын қозғалыстарының бұзылуымен туындайтын бірқатар әріптерді көру арқылы сканерлеудегі қиындықтар болуы мүмкін.

Әріптердің антиципациясы немесе патологиялық болжау прогрессивті сипаттағы әріптерді алмастыру жағдайларын қамтыды (мұнда алмастыру жүзеге асырылатын бағыт туралы сөз болады, ол – солдан оңға қарай, сөздің басына қарай бағытта жүзеге асады): сөздің әріптерінің бірі сөздегі орналасауы бойынша алыстағы әріпке алмастырылады. Бұл қатенің механизмінің көрнекі сипаты болатыны белгілі. Қалыпты жағдайда мәтін бойынша көзді алға жылжыту оқырманның қабылдауын дайындайтын болжау аймағын қамтамасыз ететін қажетті оқу операциясы болып табылады. Алайда, кейбір жағдайларда, болжам аймағынан алынған ақпарат тежелмеген кезде, қабылдау аймақтары арасында бәсекелестік пайда болады, бұл әріптердің антиципациясында көрінеді.

**Оптикалық ұқсас әріптерді араластыру.** Қателердің бұл түрінің аса кең тараған көрінісі ретінде, тармақ үстіндегі немесе тармақ астындағы элементтерімен айрықшаланатын әріптердің араласуы алынады: е-е, и-й, б-р. Сонымен бірге, и-й, қ-к, ұ-ү, н-ң, у - и, б – р, к-н, д-п, к-в, е-ө, е-о, и-й, к-х, с-о, г-т, н – п, о-ө, н-в, д-и, в-б, ұ-ү, д-в, х-у, о-Ю, ы-ь, ц - щ, и-і.

**Әріптердің және буындардың реверсиясы.** Бұл топқа біз сөзді оқуда әріптер мен буындарды қайта жаңғырту ретінің бұзылуымен байланысты қателерді енгіздік. Реверсияның антиципациядан айырмашылығы, реверсияда бір әріп екінші әріппен алмастырылмайды, тек олардың кезектесу реті өзгереді. Біздің ойымызша, олардың ұқсастығы графикалық ақпаратты сканерлеудің бірізділігі мен бағытын бұзумен байланысты аталған қателердің пайда болуының көру механизмдерінде анықталады. Қателердің аталған тобының ішінде реверсияның алуан түрлі нұсқалары кездесті: әріптердің орнын ауыстыру, буындардың орнын ауыстыру, сөзді айнадағыдай оқу — оқу бағытын өзгерту, сөз оңнан солға оқылады.

**Акустикалық-артикуляциялық ұқсас дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру.** Біз дауыссыз дыбыстарды араластырудың алуан түрлі нұсқаларын анықтадық:

- жұптасқан ұяң және қатаң дауыссыз дыбыстарды араластыру (б-п, д-т, ж-ш, з-с, в-ф, г-к);
- құрылу орны бойынша ұқсас дауыссыз дыбыстарды араластыру (б-д, л-й, с-ш, т-б, т-п, г-д, с-ш, з-ж);
- құрылу тәсілі бойынша ұқсас дауыссыз дыбыстарды араластыру (д-н, к-х, р-л, ш-ч);
- аффрикаттарды және олардың компоненттерін білдіретін дауыссыз дыбыстарды араластыру. Бұл түрдегі қателер барлық балаларды оқуға үйретудің бастапқы сатыларында орын алатын қалыптаспаған дыбыстық-әріптік қатынастардың көрсеткіші ретінде қызмет етеді. Сөйлеуінде фонематикалық процестері бұзылған балаларда акустикалық-артикуляциялық ұқсас дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру кейінгі сатыларда да сақталады.

**Буындарды қалдырып кету** балалардың оқуында сөздің басында және сөздің ортасында кездесті, олардың оқылғанды түсіну үшін әртүрлі мәні болды. Бір жағдайларда, буынды қалдырып кету нәтижесінде тек сөздің формасы ғана өзгеруі мүмкін, бұл оқылымды түсінуге айтарлықтай әсер етпеді. Басқа жағдайларда, буындарды қалдырып кету сөздердің бұрмалануына немесе жалған сөздердің пайда болуына әкелді, сөйлемнің мағынасын өзгертті және бүкіл мәтінді түсінуді бұзды. Әріптерді қалдырып кету сияқты, бұл қателердің күрделі, көпфакторлы табиғаты болады.

**Сөйлемнің шекараларын интонациялық белгілеудегі қателер** сөйлемнің соңында оқуда үзілістерді сақтамауда немесе сөйлемнің ішіндегі негізделмеген үзілістерде, сонымен бірге, оқу барысында дұрыс емес логикалық екпіндерді қоюда, интонацияны дұрыс емес таңдауда көрінді.

**Сөздерді қалдырып кету** сөздің қызметтік және дербес таптарына да қатысты болды. Көбінесе жай бір буынды немесе қысқа екі буынды сөздер қалып қалды.

**Дауысты және дауыссыз дыбыстарды қосу** басым түрде сөздің ортасында кездесті. Әдетте, әріпті қосу жалған сөздің құрылуына әкелді, бұл әрі қарай тұтас сөйлемнің мағынасының бұзылуын туындатты және оны түсінбеуге әкелді.

**Аграмматизм.** Аграмматизм деп, біз формасы бұрын анықталған және сөйлемдегі оқылған сөздермен берілген сөзде жіберілген санның, уақыт пен септіктің формасының бұзылуын атадық. Көп жағдайда зерттеушілер аграмматизм тобына болжаушы оқудағы қателерді енгізеді, мұнда тек формальды түрде сөйлеудің грамматикалық нормаларының бұзылуы орын алады. Біз болжаушы оқудағы қателерді және аграмматизмдерді ажыратып бөлуді қажет деп санаймыз, себебі олардың пайда болуының мүлдем әртүрлі табиғаты болады, оны түсіндіру оқуды меңгерудегі қиындықтардың себептерін анықтауға әкеледі және түзету жұмыстарының бағыттарын таңдаудың тиімділігін анықтайды.

**Сөздерді оқудағы орфоэпия нормаларын сақтамау.** Бұл қателер жазылуы мен дыбысталуында айырмашылықтары болатын сөздерді оқуда жіберілді. Белгілі болғандай, оқу ережелері орфоэпия ережелерін ескере отырып, сөзді ауызша сөйлеудегі дыбысталуы бойынша оқуды талап етеді. Алайда көптеген сөздер орфографиялық түрде жазылады. Оқу ережелерін сақтау үшін бала сөздің орфографиялық емлесінен ауызша сөйлеу тәжірибесі негізінде оның орфоэпиялық айтылуына көшуі керек. Егер бала сөзді ауызша сөйлеудегі дыбысталуы бойынша емес, жазылуы бойынша оқитын болса оқудағы орфоэпия нормаларының сақталмауымен байланысты қате тіркелетін болады.

**Жол тармақтарын қалдырып кету және қайталаулар** баланың оқу кезінде бір жолдан екінші жолға өтуінде шатасуында көрінеді. Нәтижесінде бала оқылған жолды тағы бір рет қайталайды немесе бір жолды қалдырып кетіп, екі жолды төмен оқуы мүмкін. Оқылатын материалды жақсы түсінуде бала әдетте жіберген қателерін байқайды және оны өз бетімен түзетеді. Алайда, балалар көп жағдайда аталған қателерді байқамайды, жолдарды екі рет оқиды немесе оларды қалдырып кетеді.

**Сөздердің орнын алмастыру.** Бұл топқа сөйлемдегі сөздердің бірізділігінің бұзылыстары енді. Әдетте, қатар тұрған сөздердің орны ауысты.

1-4 сынып оқушыларының оқудағы алуан түрлі қателерінің пайыздық таралуын талдау, жалпы алғанда, 1-4 сынып оқушылары үшін оқудағы басым қателер мағыналық және оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру және сөздердің жалғауындағы қателердің болатынын көрсетті. Жалпы алғанда, олар барлық қателердің 43%-ын құрайды. Бірінші сыныптағы қателердің таралуы олардың белгілеген дыбыстарының акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы негізінде дауысты және дауыссыз әріптердің араласуындағы көптеген қателермен сипатталады - олар жалпы қателердің 27,7%-ын құрады (16% - дауысты дыбыстардың араласуы және 11,7% - дауыссыз дыбыстардың араласуы). 2-4 сыныптардағы қателердің таралуымен салыстыру бойынша сипатталады.

Екінші, үшінші және төртінші сыныптарда қателердің басым түрлерінің арақатынасы өзгерді: қателердің үлкен пайызы сөздердің жалғауындағы қателерге (сәйкесінше 19,1; 27,9; 23,8%) және мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыруға (сәйкесінше 13,5; 12,4; 15,9%) келді.

Біз бұл фактіні оқуды үйретудің әрбір кезеңі үшін, оның қалыптасуының әрбір сатысы үшін меңгеруі спецификалық қателермен заңды түрде байланысты болатын аса күрделі операцияларды ажыратып көрсетумен байланыстырамыз. Егер алынған бөлінуді балалар оқыған сыныпты ескере отырып емес, олардың болатын оқу сатысын ескере отырып талдайтын болсақ, онда буындар бойынша оқитын оқушылар үшін дыбыстық-әріптік байланыстарды қалыптастыру процесінің аяқталмауымен туындаған, олардың белгілейтін дыбыстарының акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы негізінде дауысты және дауыссыз дыбыстардың араласуы тән болатынын айқын көрінеді; синтетикалық оқу тәсілдерін меңгеретін оқушыларға мағыналық болжам негізінде сөзді оқуды жеделдетуге деген ұмтылыспен байланысты сөздердің жалғауындағы қателер тән болады; синтетикалық оқуды

менгерген балалар сөздерді жаһандық қабылдауға көшеді, ол көбінесе мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстырумен бірге жүреді.

Оқылған мәтіндердің мазмұны бойынша сұрақтарға оқушылардың берілген жауаптары негізінде жүргізілген оқудың **мағыналық жағын** зерттеу бірінші, екінші және үшінші сынып оқушыларының түсінуінде бірдей қателіктерді анықтады. Аталған жас топтарында оқушылар дұрыс емес жауаптардың 29%-ын берді, бұл қойылған он бір сұраққа үш дұрыс емес берілген жауапқа сәйкес келді. Оқылғанды түсіну тек төртінші сыныпқа қарай біршама жақсарды, бұл төртінші сынып оқушыларының дұрыс емес жауаптарының санының 11% деңгейіне дейін төмендегенін көрсетті, бұл он бір сұраққа берілген бір дұрыс емес жауапқа сәйкес келді.

**2-кесте. 1-4 сынып оқушыларының оқылғанды түсінуі**

	1 сынып	2 сынып	3 сынып	4 сынып
<b>дұрыс емес жауап</b>	29	29	27	11

Оқылғанды түсінуі зерттеу үшін сұрақтар құрастыруда біз сөйлеуді мағыналық қабылдауды ұйымдастырудың алуан түрлі деңгейлерінің болатыны туралы қағидаға негізделдік. Осыған байланысты келесі мәселелер бағалауға мүмкіндік берді:

- -мәтіннің фактологиялық жағын сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын түсіндіру арқылы түсіну; мәтіннің негізгі кейіпкерлері мен оқиғаларын анықтау;
- мәтіннің оқиғалары арасындағы себепті-салдарлы және кеңістіктік-уақыттық өзара байланыстарды орнату, өмірлік тәжірибе негізінде мәтінде сипатталған оқиғаларды өздігінен түсіндіру;
- -мәтіндік ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру: түйін сөздерді ажыратып көрсету, кейіпкерлер мен оқиғалардың сипаттамаларын табу, мәтіннің әртүрлі бөліктерінде орналасқан ақпаратты табу және салыстыру біліктілігі;
- -жазбаша сөйлеу негізінде коммуникация дағдыларын қалыптастыру: мәтіннің негізгі идеясын, автордың позициясын анықтау білігі, өмірлік және оқырмандық тәжірибе негізінде оқылғанға өзіндік қатынасын қалыптастыру, осыған мәтінде дәлелдеме табу білігі.

Оқылғанды түсінуі бағалауға бағытталған сұрақтардың үш блогы негізінде біз оқудың мағыналық жағын анықтайтын тілдік, интеллектуалды-тілдік және коммуникативті факторларды бөліп көрсеттік.

Оқылғанды түсінуінің бұзылуы қойылған сұрақтарға жауап беруден бас тартуда, жекеленген сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын түсінбеуде, мәтіннің нақты бөлшектерін дұрыс емес түсінуде, мәтінде сипатталған оқиғаларды қате түсінуде көрінді.

Түсіну қателерін талдау негізінде мағыналық жақтың сөйлеу компоненттері негізінен үшінші сыныптың соңында қалыптасады деген тұжырым жасауға болады.

**Қорытынды.** Жалпы алғанда, оқу дағдысының қалыптасуының сандық көрсеткіштердің жедел өсу кезеңдерінің және оқу параметрлеріндегі сапалық өзгерістердің оларды тұрақтандырудың ұзақ кезеңдерімен кезектесумен сипатталатынын атап өтуге болады. Бұл ретте, динамикалық өсу кезеңдерінің және оқудың техникалық және мағыналық сипаттамаларының тұрақтануының сәйкес келмеуі байқалады.

Оқылғанды түсінудегі бірінші сапалық өзгеріс төртінші сыныпта байқалады, бұл кезеңде оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген дұрыс емес жауаптардың саны үш есе азаяды. Бұл жақсы көрсеткіш оқудың техникалық параметрлерін тұрақтандыру кезеңінде байқалады. Оқудың өнімді тәсілдерінің қалыптасуы оқылғанды дәл және толық түсінудің шарты болып табылатыны анық. Осылайша, біз оқудың қалыптасуын одан әрі зерттеу үшін маңызды кезеңдерді ажыратып көрсеттік. Бастапқы кезеңде, оқудың жекеленген операцияларын көшкін тәрізді меңгеру жүргенде, оқырмандық дамуды бағалау үшін мектептегі оқытудың әрбір жылы көрнекі және маңызды болып табылады, алайда,



техникалық сипаттамалар үшін екінші сыныптағы оқудың аяқталуы, ал мағыналық үшін – төртінші сыныптағы оқудың аяқталуы бағдар ретінде болады.

Осы мектеп оқушыларының дислексия белгілерін мақсатты бағытталған тұрғыда зерттеу кіші топтардың біркелкі болмауын көрсетті. Оқушылардың 14%-ында (олардың ішінде 3-4 сынып оқушылары басым болды) оқудың бұзылуы оқылғанның салыстырмалы түрде қалыптасқан түсінуінде оқудың көптеген техникалық қателерінде көрінді (болжалды оқу қателері, әріптерді қалдырып кету және араластыру қателері). Дислексияға ұшыраған оқушылардың 7,5%-ында (әдетте, 2-3 сынып оқушылары) оқудың мағыналық жағының бұзылуы басым болды, мұны оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген көптеген дұрыс емес жауаптар дәлел болды.

Дислексик оқушы мәтінді түсіне алмауымен, оқуға көп уақыт жұмсауымен байланысты елеулі қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл мектепте білім алуда қиындықтар туғызады және ортада өзін-өзі бағалаудың төмендігіне әкеліп соқтырады.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. *Smythe, I. Dyslexia: a global picture / I. Smythe // Handbook of Dyslexia 1997 / Edited by Jane Jacobson. Published by the British Dyslexia Association. - pp. 23-24.*
2. *Rusetskaya M. N. Strategy for overcoming dyslexia of students with speech disorders in the general education system Moscow, - MSPU, - 2009.*
3. *Kornev A. N. Reading and writing disorders in children: An educational and methodological guide. -- St. Petersburg: MiM, 1997. - 286 p.*
4. *R. Lalaeva: Reading disorders and ways of their correction in younger schoolchildren of Karo 2019.*
5. *Sadovnikova I. N. Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren. -- M.: Vlados, 1997*
6. *R. I. Lalaeva L. V. Venediktova Reading and writing disorders in younger schoolchildren Phoenix 2004.*
7. *Speech therapy: A textbook for students of defectological. fac. pedagogical universities / Edited by L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya-M.: Humanit. ed. center VLADOS, 1998 — - 680 p.*
8. *Speech therapy. Textbook for students of special education faculties of higher pedagogical educational institutions (edited by K. K. Omirbekova) - Almaty: 2011. -496 p.*
9. *Reed G., Fawcett A. Dyslexia in context. Research, Policy and Practice. Whurr Publishers Ltd. 2004. 349 p.*
10. *Reed, G. Dyslexia: a guide for a practicing physician /G. Reed. - John Wiley and Sons Ltd, 2003. - 419 p.*
11. *Reed, G. Dyslexia in context. Research, policy and practice / G. Reed, A. Fawcett. - OOO "Wurr Publishers", 2004. - 349 p.*