

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПӘНДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

ӘОЖ 376.3; МҒТАР 14.29.29

<https://doi.org/10.47526/2022-3/2664-0686.10>

З.А. МОВКЕБАЕВА¹, У.Ж. КУДАЙБЕРГЕНОВА²✉

¹педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
(Қазақстан, Алматы қ.), e-mail: zmovkebaewa@mail.ru

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің PhD докторанты
(Қазақстан, Алматы қ.), e-mail: ulbosik_27-09@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛДІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СПЕЦИФИКАЛЫҚ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСТАРЫ

Аңдатпа. Мақалада қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларының спецификалық жазбаша сөйлеу бұзылыстарын жою мәселелері қарастырылған. Осы мәселенің Қазақстанда және шетелде зерттелуінің қазіргі жай-күйін талдау негізінде авторлар қазақ тілді балалардағы дисграфиялық қателердің таралуы мен сипаты туралы ғылыми мәліметтердің жеткіліксіздігін, оның жазу ерекшеліктеріне байланысты қазақ тіліндегі балалардың спецификалық жазбаша қателердің көріністері зерттелмегендігін атап көрсетеді. Жалпы білім беретін мектептердің екінші–бесінші сынып оқушыларының жазбаша қателеріне жүргізілген талдау қазақ тілді балалардың 14,4%-ында спецификалық жазбаша қателіктерін анықтауға мүмкіндік берді, олардың ішінде ең жиі кездесетіндері: артық әріптер мен буындарды түсіру, ауыстыру және қосу. Нәтижесінде авторлар қазақ тілінің жазбаша тілінің сингармоникалық сипатын және қазақ әліпбиінің әріптерін жазу ерекшеліктерін есепке алуға негізделген арнайы педагогикалық қызметтің жаңа бағыттарын теориялық негіздеу және әзірлеу қажеттілігі туралы қорытынды жасайды. Қазақ тілінің жазбаша сөйлеуінің сингармониялық сипаты орыс тілінің фонематикалық сипатынан түбегейлі ерекшеленетіні нақты дәлелденді және осы негізде орыс тілді балалармен логопедиялық жұмыста қолданылатын дисграфиялық қателерді жоюдың арнайы тәсілдер мен әдістерін беру мүмкін еместігі расталады.

Кілт сөздер: жазбаша қателер, дисграфия, спецификалық қателер, бастауыш сынып оқушылары, сингармонизм, сингема, сингармоникалық есту, сингармоникалық фонетика.

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Мовкебаева З.А., Кудайбергенова У.Ж. Қазақ тілді бастауыш сынып оқушыларының спецификалық жазбаша сөйлеу бұзылыстары // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №3 (125). – Б. 116–126. <https://doi.org/10.47526/2022-3/2664-0686.10>

*Cite us correctly:

Movkebayeva Z., Kudaibergenova U. Qazaq tildi bastauysh synyp oqushylarynyn specifikalıy jazbasha soileu buzylystary [Specific Violations of Written Speech in Kazakh-Speaking Primary School Children] // Iasauı universitetinın habarshysy. – 2022. – №3 (125). – B. 116–126. <https://doi.org/10.47526/2022-3/2664-0686.10>

Z. Movkebayeva¹, U. Kudaibergenova²¹*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor**Abai Kazakh National Pedagogical University**(Kazakhstan, Almaty), e-mail: zmovkebaewa@mail.ru*²*PhD Doctoral Student of Abai Kazakh National Pedagogical University**(Kazakhstan, Almaty), e-mail: ulbosik_27-09@mail.ru*

Specific Violations of Written Speech in Kazakh-Speaking Primary School Children

Abstract. The article deals with the problems of overcoming specific violations of written speech in younger schoolchildren studying in the Kazakh language. Based on the analysis of the current state of knowledge of this problem in Kazakhstan and abroad, the authors note the lack of scientific information on the prevalence and nature of dysgraphic errors in Kazakh-speaking children, the lack of knowledge of the specifics of the manifestation of written errors in children in the Kazakh language, associated with the peculiarities of its writing. The analysis of written errors in students of the second–fifth grades of general educational schools allowed us to identify specific written errors in 14.4% of Kazakh-speaking children, the most common of which were: omissions, permutations and insertions of your letters and syllables. As a result, the authors conclude that it is necessary to theoretically substantiate and develop new directions of special pedagogical activity based on taking into account the harmonic nature of the written speech of the Kazakh language and the peculiarities of writing the letters of the Kazakh alphabet. It is convincingly proved that the synharmonic character of the written speech of the Kazakh language is fundamentally different from the phonemic character of the Russian language and on this basis it is argued that it is impossible to transfer special techniques and methods to eliminate dysgraphic errors, used in speech therapy work with Russian-speaking children.

Keywords: written errors, dysgraphia, specific errors, junior high school student, synharmonism, cinema, synharmonic hearing, synharmonic phonetics.

З.А. Мовкебаева¹, У.Ж. Кудайбергенова²¹*доктор педагогических наук, профессор**Казахский Национальный педагогический университет имени Абая**(Казахстан, г. Алматы), e-mail: zmovkebaewa@mail.ru*²*PhD докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая**(Казахстан, г. Алматы), e-mail: ulbosik_27-09@mail.ru*

Специфические нарушения письменной речи у казахоязычных младших школьников

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преодоления специфических нарушений письменной речи у младших школьников, обучающихся на казахском языке. На основе анализа современного состояния изученности данной проблемы в Казахстане и за рубежом, авторами отмечается недостаточность научных сведений о распространенности и характере дисграфических ошибок у казахоязычных детей, не изученность специфики проявления письменных ошибок у детей на казахском языке, связанной с особенностями его написания. Проведенный анализ письменных ошибок у учащихся вторых–пятых классов общеобразовательных школ позволил выделить у 14,4% у казахоязычных детей специфические письменные ошибки, наиболее распространенными из которых явились: пропуски, перестановки и вставки лишних букв и слогов. В результате авторами делается вывод о необходимости теоретического обоснования и разработки новых направлений специальной педагогической деятельности, основанной на учете сингармонического характера письменной речи казахского языка и особенностей написания букв казахского

алфавита. Убедительно доказывається, что сингармонический характер письменной речи казахского языка коренным образом отличается от фонематического характера русского языка и на этом основании утверждается невозможность переноса специальных приемов и методов устранения дисграфических ошибок, применяемых в логопедической работе с русскоязычными детьми.

Ключевые слова: письменные ошибки, дисграфия, специфические ошибки, младшие школьники, сингармонизм, сингема, сингармонический слух, сингармоническая фонетика.

Кіріспе

Сандық дәуірдегі балалардың ұрпағы үшін жазбаша сөйлеу мәселесі күрделі, өзекті және оны шешуді талап етеді. Соңғы жылдары балалардың оқуға және жазуды меңгеруге деген ынтасының нашарлығы көңіл көншімейтін көрініс болды. Балалардың кітап оқуға және жазу арқылы өз ойын жеткізуге деген қызығушылығының төмендеуіне Т9 редакторының көмегімен мәтінді жылдам басып шығаруға және қателерді түзетуге үлкен мүмкіндіктер беретін цифрлық технологиялардың, интернеттің және т.б. кеңінен қолдануына қол жеткізіледі. Сонымен қатар, қолмен жазылған жазу айтарлықтай күш-жігерді және қол моторикасының жеткілікті дамуын, кеңістіктегі бағдарлауды, көрнекі қабылдауды және әріптер бейнесін тануды және т.б. қажет етеді. Сондықтан қазіргі балалардың жазу дағдысын меңгеру педагогикадағы маңызды мәселе болып табылады және логопедиялық жұмыста барған сайын өзекті және басымдыққа ие болуда. Педагогикалық теория мен практика көрсеткендей, жазудың бұзылуы әртүрлі механизмдерге негізделген, олардың арасында ауызша сөйлеудің бұзылуы маңызды орын алады. Себебі, жыл сайын сөйлеудің ауыр бұзылыстары бар балалардың саны артып келе жатқандығына байланысты, бұл сәйкесінше жазбаша сөйлеуді меңгеруде әртүрлі қиындықтарға әкеледі.

Қазіргі уақытта ана тілінде бағдарламаны меңгеруде қиындықтарға тап болатын сөйлеу тілі бұзылған балалар санының едәуір өсуі байқалады. Зерттеуші ғалымдардың пікірінше, жазу бұзылыстары бар балалардың саны артқан. Орыс авторларының мәліметтері бойынша, бастауыш сынып оқушыларының шамамен 10–25%-ында спецификалық жазбаша (дисграфия) қателер анықталған [1]. И.В. Слуеваның деректері бойынша үшінші сынып оқушысының бір дербес шығармашылық жазбаша жұмысы орташа есеппен 8,9% қатені құрайды; бесінші сынып оқушысында 16,4% және жетінші сынып оқушысында 21% қате бар [2]. Шетелдік зерттеулерге сәйкес (Bakwin H., 1973; Benton A.L., 1962; Gaddes W.H., 1980; Shankweiler D., 1994), бастауыш мектептегі қиындықтардың шамамен 80%-ы жазуға байланысты. Алфавиттік жазу жүйелері бар басқа елдерде бұл бұзылыстың таралуы да жоғары: 5%-дан 15%-ға дейін [3]. Қазақстанда осы уақытқа дейін спецификалық жазбаша бұзылыстары бар балалар саны туралы әлі де ақпарат жеткіліксіз. М.С. Грушевская мен И.А. Денисованы күрделі сөйлеу тілі бұзылған балалардың жазбаша сөйлеу жағдайы мен жазбаша қателерінің сипатын зерттеген қазақстандық авторлар арасында бөліп көрсетуге болады. М.С. Грушевская 1-сыныпта – 11,5%; 2-сыныпта – 12%; 3-сыныпта – 15,4% балаларда спецификалық жазу бұзылыстары бар екенін атап өтеді [4]. Зерттеуші И.А. Денисова сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары бар балалардың жазу сапасы орта есеппен 65,7% құрайтынын, бұл жазу үрдісінің бұзылуы проблемасының бар екенін дәлелдейді [2].

Қазақ тілді балалардағы спецификалық жазбаша бұзылыстардың көрінуі туралы мәселелерді шешу және қазақ алфавитінің әріптерін жазу ерекшеліктерін ескере отырып, тиімді педагогикалық іс-әрекетті дамыту үшін шетелдік теория мен практикадағы заманауи тәсілдерді зерделеу қажет. Сонымен, ресейлік ғылыми-теориялық дереккөздерінде жазу дағдыларын үйренудегі қиындықтар және спецификалық жазбаша бұзылыстардың сипатын сипаттау негізінен балалардағы ауызша сөйлеу бұзылыстарының, атап айтқанда, дыбыстық айтылудың бұзылуының нәтижесі ретінде қарастырылады (Н.А. Никашина,

И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.Б. Ольхин және т.б.). Г.В. Чиркина және З.А. Репина сынды ғалымдардың пікірінше, артикуляциялық аппараттың қозғалғыштығы мен құрылымы бұзылған балалардағы жазудың бұзылуы артикуляциялық компоненттің жетілмегендігіне байланысты фонемалық есту қабілетінің қайталама дамымауының нәтижесі болып табылады [5]. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова және т.б. ғалымдардың зерттеулерінде спецификалық жазбаша бұзылыстардың пайда болуының негізгі себебі ретінде бастауыш сынып оқушыларының фонематикалық естуінің жеткіліксіз дамуын көрсетеді.

Көптеген зерттеушілердің пікірінше, жазу дағдыларын дұрыс қалыптастыру үшін жақсы қалыптасқан көрнекі қабылдау мен кеңістіктік бейнелердің болуы маңызды (И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Н.Н. Яковлева және т.б.). Жазу дағдысын меңгерудегі қиындықтарды және жазу кезіндегі қозғалыс қателердің алдын-алу үшін маңызды факторы қолдың ұсақ моторикасын жақсы дамыту болып табылады (И.В. Лисицына, О.Б. Иншакова, Т.Б. Фомичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина және т.б.) [6].

Зерттеу мәселесі бойынша әдеби дереккөздерді талдау, ерекше қателерді дұрыс түсіндіру үшін логопед баланың жазуды меңгеру кезінде еңсеруі керек және әрқашан айқын бола бермейтін барлық мүмкін болатын қиындықтарды көрсетуі қажет екенін көрсетеді. «Бала жасаған қателіктер де, оларды түзету де диагностикалық құндылыққа ие. Олар жасырын жоспардан ашық жоспарға өткен күмәнді куәландырады. Жазу барысында түзетулер маңызды болып табылады, бұл жазбаша тапсырмаларды орындау барысында бақылау операцияларының қалыптасуы туралы да айтуға болады. Әрқашан дұрыс орындала бермейтін балалардың көптеген түзетулері жазу кезінде әріп таңдауының ауытқуын көрсетеді», - деп И.Н. Садовникова назар аударады [7].

Соңғы кездері қазақстандық логопедияда сөйлеу қабілетінің ауыр бұзылыстары бар балалардағы жазудың бұзылуы туралы зерттеулер пайда болды (М.С. Грушевская, И.А. Денисова), онда авторлар сөйлеу тілі дамуының артта қалуынан туындайтын ауыр сөйлеу бұзылыстары бар балалардағы қиындықтарды және одан туындайтын сөйлеу формалары мен функцияларының дамуындағы бұзылулар, ауызша-логикалық ойлаудың дамуы, оқу іс-әрекетінің ерекшеліктері және т. б. түріндегі бұзылыстарды атап көрсетеді.

Сонымен қатар, отандық логопедияда педагогика ғылымдарының докторы З.А. Мовкебаеваның жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларды сауаттылыққа үйрету және жазу мен оқудағы спецификалық қиындықтардың алдын-алуға дайындау бойынша зерттеу жұмыстары жүргізілді, нәтижесінде жазуды тиімді оқытуға қажетті кеңістіктік графикалық дағдыларды дамыту жүйесі әзірленді [8].

Алайда, қазақ тілінде оқитын балалардың жазудағы қателіктерін зерттеу мәселесі осы уақытқа дейін елеулі ғылыми зерттеулердің тақырыбы болып табылмағанын атап өткен жөн. Қазақ тілді балаларда спецификалық жазбаша қателіктерді анықтаудың жекелеген аспектілеріне және оларды жоюдың бағдарламалары мен тәсілдерін әзірлеуге арналған жеке жұмыстар бар. Қазақстандық арнайы педагогикада қазақ тілді материалдар негізінде жазу мен жазбаша сөйлеуді зерттеу мәселелерімен Қ.Қ. Өмірбекова, З.А. Мовкебаева, Г.Б. Ибатова және т.б. зерттеушілер айналысуда. Сонымен, Қ.Қ. Өмірбекованың еңбектерінде жалпы білім беретін мектеп жағдайында дисграфияға бейім балаларды ерте анықтаудың жекелеген мәселелері қамтылды [9]. Ғылыми дереккөздерде қазақ тілді балалардағы дисграфиялық қателердің таралуы мен сипаты туралы мәліметтердің толық дерлік жоқтығына назар аударады. Қазақ тіліндегі балалардағы спецификалық жазбаша бұзылыстарының көрінуі, оның жазылу ерекшеліктеріне байланысты мәселелері толық зерттелмеген. Әсіресе, мектеп оқушыларын қазақ тілінде оқыту үдерісінің белсенді түрде таралуы және қазақ тілінде оқытатын мектептердің көбеюі жағдайында қазақ тілді балалардың жазбаша сөйлеу жағдайы мен спецификалық жазбаша бұзылыстардың сипатына байыпты шұғыл зерттеулер жүргізу қажет болады. Қазақ логопедтері қазіргі ғылыми

фонетика әлі күнге дейін ғылыми және академиялық басылымдарда вербальды просодияны білмегендіктен, зерттелмеген мәселеге тап болды, нәтижесінде бұл деректердің орыс фонетикасы мен фонологиясы тұрғысынан интерпретациялануына әкелді. Қазақ тілінің латын қарпіне көшуіне байланысты бұл мәселелерді шешудің қажеттілігі ерекше өзекті болып табылады, өйткені көріп қабылдаудың, кеңістіктік бейнелеудің және қолдың ұсақ моторикасының ерекшеліктеріне байланысты қосымша элементтердің едәуір саны пайда болады, ауызша сөйлеу қабілеті бұзылған балалар үшін айтарлықтай қиындықтар туындауы мүмкін.

Әсіресе, қазақ авторларының зерттеулерінде орыс тілінің акцентті (сингармоникалық емес) жазуының принциптері мен құралдарының қазақ сингармониясына (акценттік емес) ауысуы орын алатынына ерекше назар аударған жөн. Алайда қазіргі отандық ғылым тұтастай алғанда қазақ оқушыларының дисграфиясының өзіндік ерекшеліктерін жеткілікті түрде аша алмайтынын айта кеткен жөн, өйткені, Ә. Жүнісбековтің пікірінше: «Қазіргі қазақ жазуын (алфавит және емле ережелері) қазақша деп атауға болмайды, ол «қазақша-орысша», дәлірек айтқанда, «орысша-қазақша». Оның негізінде «Әліппеден» бастап, қазақтардың ұрпақтан-ұрпаққа «гибридті» жазбаша-ауызша сөйлеу тәрбиесі жүзеге асады» [10]. Орыстың екпінге негізделген (сингармоникалық емес) жазуының принциптері мен тәсілдерін қазақ сингармониясына (акценттік емес) көшіру көптеген қиындықтар туғызады. Бұл қиындықтар екі факторға байланысты:

1. Тарихи фактор

Тарихқа көз жүгіртсек, қазақстандық арнайы педагогикада дисграфияның механизмдері, белгілері, жіктелуі, олардың алдын алу, анықтау және түзету әдістері туралы қазіргі заманғы ғылыми түсініктер ресейлік ғалымдардың зерттеулері мен әдістері негізінде қалыптасты. Бұл тарихи шындық, сондықтан қазақ дефектологтарының ғылыми жарияланымдарының көпшілігі орыс-кеңестік педагогиканың логопедиялық теорияларына негізделуі ғажап емес.

2. Ғылыми-әдістемелік фактор

Бірінші фактор екіншісінің бастауы болды. Ә.Ә. Жүнісбековтің [11] сингармоникалық фонетика деп аталатын ілімінің дамымай тұрып, ғылыми фонетика және академиялық басылымдарда әлі көрсетілмеген кезеңде қазақ логопедтері проблемаға тап болған болатын.

Бұл мәселенің теориялық тұрғыдан пысықталмауы қазіргі уақытта қазақ логопедиясының қазақ фонетикасы бойынша мәліметтердің жетіспеуіне алып келді, бұл қазақ тіліндегі екпіннің болмауына, қазақ дыбыстарының орыс тіліне сәйкес келмеуіне, тіпті олардың баспа бейнесінің бірдей болуына байланысты жол берілмейтін акценттік-фонемалық позициядан деректерді түсіндіруге алып келеді. Өкінішке орай, қазіргі қазақ жазуы орысша-қазақша болғанымен, орыс акценттік (сингармоникалық емес) жазуының қағидалары мен құралдарын қазақша сингармонияға (акценттік емес) көшіру көптеген қиындықтар туғызады. Осыған сәйкес, қазақ жазбаша тіліндегі спецификалық жазу қателерін түзету қазақ фонетикасының, атап айтқанда, қазақ просодиясының ерекшелігі, сөйлеудің сингармониялық ұйымдасуында жатқан ерекшелігі негізінде құрылуы керек деп есептейміз.

Біз өз зерттеуімізде қазақ тілінің сингармониялық фонетикасына қатысты соңғы зерттеулерге сүйеніп, Ә. Жүнісбеков [11] ұсынған «сингем» ұғымының орнына «фонема» және тиісінше «фонематикалық есту» ұғымының орнына «сингармониялық есту» ұғымын қолданамыз.

Латын графикасына көшу кезеңінде қазақ сыныбында оқитын оқушылардың дисграфиялық қателерін зерттеудің өзектілігі артып отырғанын айтап өту керек. Ә. Жүнісбеков жазғандай: «Қазақ жазуының латын графикасына көшу кезінде кириллица әріптері күрделі фонетикалық мәселелер туғызады. Яғни, кейбір кириллица әріптері... қазақ тілінде бір дыбысты емес, ... дыбыстардың күрделі тіркесін білдіретіндіктен, кириллица әріптерін латын әріптеріне дәл сол форматта ауыстыру мүмкін емес» [10].

Сонымен, бұл зерттеудің өзектілігі қазақ тілінің латын әліпбиіне көшуіне байланысты қазақ тілінде оқытатын бастауыш сынып оқушыларын жазуға үйретудің ерекше қиындықтарын зерттеу және еңсеру мәселесінің маңыздылығымен анықталады.

Зерттеу әдістері

Қазақ тілінде оқытатын бастауыш сынып оқушыларына жазуды үйретудегі қиындықтарды зерттеу және оларға тән спецификалық жазбаша қателерді анықтау мақсатында біз арнайы зерттеу жүргіздік. Шымкент және Алматы қалаларындағы бес жалпы білім беретін мектептердің 2–5-сынып оқушыларының диктант материалдары бойынша дисграфиялық қателерді анықтау мақсатында қателерге талдау жасалды. Екінші-бесінші сыныптарда оқитын 250 оқушының жазбаша жұмыстары зерттелді және мазмұны осы сыныптардың ана тілі бағдарламасының талаптарына қатаң сәйкес келетін арнайы диктанттар жүргізілді.

Анықтау эксперименті кезінде қазақ фонологиясы бойынша алдын ала (априорлық) теориялық деректердің жеткілікті деңгейде жоқ болуына байланысты қиындықтар туындады. Бұл қиындықтар өлшемдерді бағалауға және эксперимент жүргізуге арналған құралдарды таңдауға және нәтижесінде алынған мәліметтерді өңдеуге және талдауға әсер етті.

Дисграфиялық қателерді анықтау барысында біз «дисграфияның негізгі белгілері нақты қателер болып табылады» деген ұстанымды басшылыққа алдық, яғни ол қателер:

- емле ережелерін қолдану арқылы реттелмейді (бұл тезис қазақ тілінің емлесіне сай негіздеуді талап етеді);
- тұрақты түрде қайталанады (бұл «тұрақталықты» сингармонизмнің әсері ретінде қарау қажет);
- олардың пайда болуы баланың интеллектуалдық немесе сенсорлық дамуының бұзылуымен де, оның мектептегі сабағының жүйесіздігімен де байланысты емес.

Талдау

Екінші-бесінші сынып оқушыларының жазбаша жұмыстарын талдау нәтижелері 250 оқушының 36 баласынан (14,4%) спецификалық жазбаша (дисграфиялық) қателер табылғанын көрсетті. Дисграфиялық қателерді зерттеу ресейлік ғалымдарға сүйенген және әзірге жалпы норма ретінде қабылданған алгоритм шеңберінде жүзеге асырылады, аталған ғалымдар қателердің үш тобын ажыратады:

- әріптер (және буындар) деңгейінде;
- сөз деңгейінде;
- сөйлем (сөзтіркесі) деңгейінде.

Сонымен, әріптер мен буындар деңгейіндегі қателердің ішінде біз мыналарды анықтадық:

- дыбыстық талдауды қалыптастырудағы қиындықтарды көрсететін қателер (фонематикалық есту қабілетінің дамымағанымен байланысты);
- есту-сөйлеу қабылдауының қателері, т.б. минималды тілдік бірліктердің, яғни фонемалардың дифференциациясы (фонемалық қабылдаудың дамымағанымен байланысты);
- басқа сипаттағы қателер.

Біз қазақ тілінде оқытатын мектептердің екінші-бесінші сынып оқушыларының жазбаша жұмыстары мен диктанттарына талдау жүргізу барысында талдаудағы қателерді анықтау барысында кейбір балаларға дыбыстық талдау әрекетінің қалыптаспағандығы анықталды, ерекше қателердің келесі түрлері жазуда көрініс тапты:

- әріптер мен буындардың түсіп қалуы;
- әріптер мен буындардың орын ауысуы;
- артық әріптер мен буындарды қосу.

Әріптер мен буындардың түсіп қалуы оқушылардың сөз құрамындағы барлық дыбыстарды ажырата алмауын біз жиі қателіктер ретінде анықтадық:

а) Фонетика саласындағы оқулықтарда айтылғандай, екі дауыссыз дыбыс арасында сөйлеу кезінде айтылмайтын *Ы, І* әрпінің түсіп қалуы. Түсіп қалу: *жүгре–жүгіре, жбердім–жібердім, сүйкді–сүйкімді, сегзінші–сегізінші, күшк–күшік, ертег–ертегі, түрл–түрлі, жегсі–жегісі келді, пседе–піседі, жемсжек–жеміс-жидек, мнң–менің; блм–білім, блмнн–біліммен, бірнші–бірінші; тапсрма–тапсырма, қасқыр–қасқр, қабамз–қабамыз, дыбс–дыбыс, жртқыш/жытқи–жыртқыш, жатқанмн–жатқанмын, қуаншина–қуанышына, шға–шыға келді, жақс–жақсы, жаныда–жанында, жапрақтар–жапырақтар, қалыпт–қалыпты, толад–толады, қорғайды–қорғайд, оқйд–оқиды.*

Ү әрпінің түсіп қалуы: *трлі–түрлі, кишк–күшік, жгре–жүгіре, сйкімді–сүйкімді,*

б) Бірдей әріптерді, әдетте дауысты дыбыстарды көбірек, азырақ дауыссыз дыбыстарды қамтитын буындардағы **А, Ы** әріптерінің түсіп қалуы. Балалар әріпті дыбыс қарқынына сәйкес келмейтін әріппен сүйемелдеп, сөз құрамында қайталанатын дыбысты кездестіргенде адасып кетеді деп болжауға болады: *кермет–керемет, бәшешк–бәйшешек, мекемдейді–мекнедейді; тпсрм–тапсырма, қалығи–қарлығаш.*

в) **Л, М, Н, Р** үнді дауыссыздарының түсіп қалуы: *үкең–үлкен, бұт–бұлт, Амзс–Алмаз, бомайды–болмайды; сүйкіді–сүйкімді; әші–әнші, аспаға–аспанға; қасқы (лақты)–қасқыр (лақты), жылады–жырларды, қалығи–қарлығаш, жытқи–жыртқыш.*

Әріптер мен буындардың орын ауысуы сөздегі дыбыстардың ретін талдаудағы қиындықтардың нәтижесі. Бұл жағдайда сөздің буындық ырғағы сақталуы да, бұрмалануы да мүмкін. Сөз ырғағына әсер етпеген бұрмаланулар: *жанруралан–жануарлар, кумысқалады–құмырсқаларды.* Сөздердің буындық құрылымын толығымен бұзатын орын ауыстырулар: *арлында–араларында, қасыкр–қасқыр, алуға–ауылға, тсүп–түсіп қалыпты, баларыды–балаларды.*

Қажетсіз дауысты дыбыстар, әдетте, дауыссыз дыбыстардың арасына қосып жазылады. Бұл кірістірулерді жазу кезінде сөз баяу айтылғанда еріксіз пайда болатын және қысқартылған дауысты дыбысқа ұқсайтын дыбыспен түсіндіруге болады. Мұндай мысалдар жат тілден енген сөздерде кездеседі: *шахымат.*

Біздің материалға сай «қосып жазылу» – бұл сөздің құрамында бар әріптердің тіркесімі, мысалы: *болмамады–болмайды.* Буынның қайталануын байқаймыз.

Кейбір жағдайларда сөзде бар дауыссыз дыбыс қайталанатын: *қарсқр–қасқыр, Амзс–Алмази,* т.б. Мұндай «қосып жазу» оқушылардың сөздегі дыбыстар тізбегін берудегі іркілісінің көрінісі. Диктантта оқылған сөз секундтың бір бөлігінде естіледі, балаға фонемалардың жылдам кезектесуін, олардың нақты ретін ұғыну қиын.

Дыбыстардың шатастырылуына әкелетін тембрлік қабылдаудағы қателер (дифференциацияланбаған сингемдер). Әріптердің шатастырылуы жазып отырған адамның сөз құрамындағы белгілі бір дыбысты бөліп алғанын, бірақ ол дыбысты белгілеу үшін оған сәйкес келмейтін әріпті таңдағанын көрсетеді. Бұл дамымаған сингармониялық есту кезінде болуы мүмкін (сингеманың графемамен корреляциясының тұрақсыздығы, әріптің мағынасы мен көрнекі бейнесі арасындағы байланыс әлсіз болғанда; тембрлік ұқсастығы бар дыбыстар арасындағы көмескі айырмашылық): *оті–өте, кейді–кейде.*

Мұндай қателер өте көп, әдетте бұл жұп дыбыстар, соның ішінде қазақ тілінің төл дыбыстары: **ә, ғ, қ, ң, ө, ұ, ү, һ, і:**

ү–ө күкжал–көкжал, күреді–көреді, күл–көл

у/ү/о–ұ/ө булт–бұлт, сулу/сұлу–сұлу, моқалім–мұғалім; *оті/өйтте–өте*

ө–ү жөзеді–жүзеді, төстен–түстен (кейін)

ы–і мұғалым/мұғылым–мұғалім, әдымы–әдемі, ұшаді–ұшады, жүгыре–жүгіре

ы–и қыяр–қияр, оқыйды–оқиды

к/х–ғ моқалім–мұғалім, шыха (келді)–шыға (келді)

ғ–қ газақстан–қазақстан, лағбар–лақ бар.

к/х–қ мойнак–мойнақ, охушы–оқушы

м/н–ң жамбыр/жанбыр–жаңбыр, жанымда–жанында, мекемдейді–мекнедейді.

Қазақ тілінің төл әріптерінің ауыстырылуы мен шатастырылуымен қатар, басқа дауыссыз дыбыстардың ауысуы немесе шатастырылуы да болды. Сонымен, балалардың жұмыстарында қатаң және үнді дыбыстардың алмастырылуы байқалды: **д – т:** *досдар–достар, бедінде–бетінде.* Балалар «б» мен «п» әріптерін шатастырып, былай деп жазды: *отпасқ–отбасым, асбанда–аспанда, босатыб–босатып (жібердім).* Диктанттар мен жазба жұмыстарында «ғ» және «қ» әріптерінің ауыстырылуы мен араласуы да болды: *көгжал–көкжал, жекісі–жегісі.*

Шұғыл-ызыңды ауыстырулар болды: з–с: дыбыз–дыбыс, Амзс–Алмаз; с–ш: саршады–шаршады», жас–жаш; з–ж: зөзеді–жүзеді; ч/ш/чч–тш: пачпасы/пашасы/паччасы–патшасы.

Біздің мысалдарда оптикалық дисграфия кездеспеді деуге де болады: **б–д:** *жбербім–жбердім, көмектесебі–көмектеседі; в–б: жверді–жіберді.*

Әріптерді кинетикалық ұқсастық бойынша шатастыру: жүпре–жүгіре, жалп–жалт, Амзс–Алмаз, жиырла–жиырма, **иығакелді–шыға келді.**

Бұл мақалада біз сөз бен сөйлем деңгейіндегі қателердің зерттеу нәтижелерін бермейміз. Диктанттарда мұндай қателер өте көп. Қазақ тіліне тән жазбаша сөйлеу қателіктерінен басқа, жазуды бастапқыда үйрету барысында балалардың табиғи қиындықтарының көрінісі болып табылатын эволюциялық немесе жалған дисграфияны есте ұстаған жөн және саралау керек, бұл сөйлеу әрекетінің осы түрінің күрделілігімен байланысты. Сонымен, жазу дағдыларының психологиялық табиғатын зерттеген орыс психологы Е.В. Гурьяновтың пікірінше, бастауыш сынып оқушыларының қателіктерін белгілі бір дәрежеде техникалық, орфографиялық және психикалық жазу операциялары арасында зейінді бөлу қиындықтарымен түсіндіруге болады [12]. Мұндай қателер дисграфияның болуын көрсетпейді. Олар жеке және тұрақсыз кездеседі.

И.Н. Садовникованың айтуы бойынша жетілмеген жазу дағдысының белгілері:

- сөйлемдердің аражігі болмауы;
- сөздердің бірге жазылуы;
- әріптерді, әсіресе бас әріптерді білмеу (ұмыту);
- әріптерді шатастыру;
- әріптердің «айнадағыдай» көрінуі [7].

Қазақ тілінде фразалар мен сөйлемдер деңгейіндегі спецификалық қателердің негізгі бөлігі аграмматизмде, яғни сөздердің байланысының бұзылуында байқалады. Аграмматизмге мынандай мысалдар келтіруге болады: *мысықа–мысыққа, тұзақ–тұзаққа, кенетен–кенеттен.* Барлық тілдер, соның ішінде қазақ және орыс тілдері бағынатын жалпы тілдік (немесе адамзаттық) заңдылық бар. Мысалы, қазақ тілінде в [v] және ф [f] дауыссыз дыбыстары жоқ, сондықтан кірме сөздерде бұл дыбыстар дауыссыз б [b] және п [p] дыбыстарымен ауыстырылады [10].

Дисграфиялық қателерді анықтауда осы фактілердің барлығын ескеру қажет. Біз бұл жерде назар аудармау салдарынан немесе диктантты оқылғандағы, әсіресе дауысты дыбыстардың дұрыс дыбысталмауына (бала жазу кезінде көбіне дауыссыз дыбыстарға назар аударады) байланысты жіберілген әріптердің түсіп қалуынан болған графикалық қателерді талдамаймыз. «Мұндай қателердің себептері оқу және жазу тәжірибесінің аз болуы; сөздерге дыбыстық-әріптік талдау жасау дағдысының жеткіліксіздігі, зейінін жинақтай алмауы; зейіннің тұрақсыздығы; нашар есте сақтау; халықтық және диалектілік айтылымның әсері болуы мүмкін. Психофизиологиялық ерекшеліктері: сөйлеу жадындағы сөздердің есту, сөйлеу-моторлы бейнелерінің бұлдырлығы [13].

Нәтижелер

Қазақ тілінде оқытатын екінші-бесінші сынып оқушыларында спецификалық жазу бұзылыстарының болуы мен сипатын анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу жұмысымыздың аясында жүргізілген эмпирикалық қызмет оқушылардың 14,4% дисграфиялық қателерді анықтауға мүмкіндік берді. Қазақ тілді балаларда дисграфиялық қателіктердің пайда болу мәселесінің теориясында жеткіліксіз дамығандықтан, қателіктердің деңгейін анықтауда белгілі бір қиындықтар болғанын атап өткен жөн. Бұған келесі себептер ықпал етті:

1. Қазақ фонетикасы мен графикасының ерекшеліктерін ескеру (дауысты дыбыстың редукциясының болмауы, қатаң-ұяң, қаттылық-жұмсақтық арқылы ассимиляцияланбауы, бифонемді дыбыстардың [и], [у], т.б. болуы, екпіннің болмауы, қазақ сөзінің буындық артикуляциясының ерекшеліктері, бір сөзбен айтқанда, қазақ тілінің бүкіл жүйесіне, демек, әріптен мәтінге дейінгі жазбаша сөйлеу процесінде басшылыққа алынатын дыбыс үндестігі заңы). Кей дыбыстарды араластырудың жоғарыда келтірілген мысалдары фонематикалық есту қабілетінің қалыптаспауынан емес, сингармонизмге байланысты.

2. «Дисграфиялық қате» түсінігінің нақты анықтамасының болмауы. Жазуға әсер ететін сөздің қатесі немесе сингармониялық айтылуы ауызша сөйлеуде дұрыс болғанымен, жазбаша сөйлеуде қате болып табылады. Оқушылар ауызекі тілдегі айтылуды сол күйінше жазады: *жүгіре-жүгүре, тсүн-түсін*. Қазақ тілінде сингармонизм заңына байланысты мұндай құбылыстар (жұптағы екінші сөзді қараңыз) ауызша сөйлеуге дұрыс, жазбаша сөйлеуде қате болып танылады. Бірақ сингармонизм ережелеріне сәйкес, егер сөзде еріндік дауыссыз «ұ», «ү» дыбыстарынан кейін еріндік емес «ы», «і» дыбыстары бар буын келсе, соңғы дыбыстар да «ұ», «ү» болып айтылады. Еріндік дауысты дыбыстардан кейінгі 'ү', 'ө' сөзінен кейін 'е' бар буын келеді, одан кейін 'е' ықшамдалып, 'ө' тәрізді айтылады: үлкен [үлкөн], өлең [өлөн].

Зерттеу нәтижелері логопедиялық жұмысты қазақ фонетикасының, атап айтқанда қазақ просодиясының ерекшеліктеріне сүйене отырып, ұйымдастыру қажеттігін көрсетеді. Бұл ерекшелік қазақ тілінің сөйлеу тілінің сингармониялық ұйымдасуында жатыр. Бұл қандай ерекшеліктер?

1. Қазақ тілінде қазіргі уақытта коррекциялық логопедиялық жұмыста іркіліске айналған «бір-бірін жоққа шығаратын параллель екі фонетикалық құрылым» – орыс және қазақ тілдері бар.

2. Орыс графикасына негізделген қазақ жазуын дамытудағы олқылықтар, сайып келгенде, ана тіліндегі сөздердің шет тілде айтылуына әкеліп соқтырады. Өздеріңіз білетіндей, қазақ әліпбиіне кириллица таңбалары енгізіліп, орыс тіліндегідей айтыла бастады. Мысалы, қазақ тілінде бифонемалық И, У басқаша айтылуы керек. Қиын сөзіндегі «И» әрпі қыйын, ки-им - қиым, оқу - оқуw деп айтылады. Сондықтан, балалар сөздерді айтқаннан кейін жазған кезде (егер олар дұрыс айтылса, жазуда көрсетілмеген болса), бұл дисграфиялық немесе орфографиялық қате екенін анықтау керек.

3. Орыс тілінің қазақ тіліне әсеріне байланысты отандық зерттеушілердің қазақ тілінің дыбыстық құрамын талдауы акценттік-фонематикалық интерпретацияға дейін қысқартылды. Бірақ қазақ тілінде біріншіден екпін жоқ, оның қызметін сингармонизм атқарады. Екіншіден, қазақ тілінің қазіргі сингармоникалық фонетикасы фонема сияқты тілдік бірлікті жоққа шығарады (оның орнына сингема ұсынылады), сондықтан «фонематикалық есту» (дыбысты талдау қабілеті) орнына сөйлеу керек, ал, сәйкесінше, «сингармониялық (сингематикалық) есту» ұғымы негізінде логопедиялық жұмысты құрастыру; фонематикалық қабылдаудың орнына (фонемаларды ажырата білу) – сингармониялық қабылдау (сингемаларды ажырату қабілеті).

Сөйлеудің сингармониялық және ырғақтық бұзылыстары, әсіресе «жазбаша стандарт» деп аталатын тілде тәрбиеленіп келе жатқан өскелең ұрпақтың тілінде байқалады. Білім

берудің бастапқы кезеңінде балалар мәтіндегі сөйлеу бірліктерінің артикуляциясын әрең меңгереді, бұл сөйлемдер арасындағы бас әріптер мен нүктелер сияқты аражігінің жоқтығын көрсетеді және мұнда сингармонизм заңының әсері де байқалады.

Қорытынды

Дисграфиялық қателердің жай-күйін анықтау кезінде сингармониялық әсер ету жағдайларын алып тастау керек және сонымен бірге оның жазбаша сөйлеуге әсерін анықтау керек. Сонымен бірге:

1) жазбаша сөйлеудегі буынды зерттеу мәселесі негіздеуді қажет етеді. Белгілі болғандай: буын – фонетикалық ұғым, яғни, жазбаша сөйлеуде буын болмайды, бірақ сөзді буынға бөле білу керек, өйткені қазақ тілінде бұл сөздің морфемалық шекарасымен, қазақ сөзінің тембрлік біртектілігімен, өзіне тән ырғақпен байланысты.

2) қазақ тілінде бұл сөздің морфемалық шекарасымен, қазақ сөзінің тембрлік біртектілігімен, өзіне тән ырғақпен байланысты; қазақ тілінде буын, сөздер, сөз тіркестерінен басқа, «*тыныс топтар/ырғақты топтар*» деп аталатын ритмикалық топтар бар, олар сөйлеу ағымының жіктелуінің есепке алу керек [10]. Оларда әріптік қателіктерден басқа (мысалы, сингармонизмге байланысты саңырау/дауысты ауыстыру) сөздің бірігіне және бөлек жазылуына әсер етуі мүмкін;

3) қазақ тілінің емлесі, әдетте, орфоэпиямен тең болғандықтан, орфографиялық ережелер арқылы қателерді регламенттеу мәселесі де мұқият қарауды қажет етеді;

4) қазақ тілі фонологиясындағы барлық мәселелер әлі де толық шешілмеген, отандық (қазақ) логопедиясында сөйлеуді есту мен қабылдауды (фонематикалық естуді айтпай-ақ қояйық) қалыптастыру және дамыту туралы еңбектер жоқ.

Осылайша, қазақ тілінің жазбаша сөйлеуінің сингармоникалық сипаты орыс тілінің фонемалық сипатынан түбегейлі ерекшеленеді және осыған сүйене отырып, орыс тілді балалармен логопедиялық жұмыста қолданылатын дисграфиялық қателіктерді жоюдың арнайы тәсілдері мен әдістерін беру мүмкін еместігін айтуға болады.

Біз өз жұмысымызда барлық тұжырымдардың дәлдігіне таласа алмаймыз, алайда, логопедиялық мәселелерді зерттеуде қазақ фонетикасының өзіндік ерекшеліктерін ескеру қажет екенін мойындау керек. Тиісінше, қазақ тіліндегі жазбаша сөйлеудің сингармониялық сипатын есепке алу негізінде осы қателерді жою бойынша логопедиялық жұмыстың негізгі бағыттары мен мазмұнын теориялық негіздеу және әзірлеу үшін қазақ тілді оқушыларда ерекше жазбаша қателіктердің таралуын, сипаты мен пайда болу себептерін байыпты зерттеу мәселесі өте өзекті болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: Знаете ли Вы своего ученика? – М.: Академия, 2000. – 248 с.
2. Денисова И.А., Ивлева А. Специфические ошибки письма 1 младших школьников // Вестник КазНПУ имени Абая. – 2016. – №2 (45). – С. 64–71.
3. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 16 с.
4. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук. – М.: 1982. – 23 с.
5. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
6. Лисицына И.В. Коррекционная работа при диспрактической дисграфии // Молодой ученый. – 2014. – №13(72). – С. 264–267.

7. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
8. Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению: автореф ... док. пед. наук. – Алматы, 2010. – 42 с.
9. Өмірбекова К.К., Өмірбек С.Ж. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында дисграфияға бейім балаларды ерте анықтау // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы. – 2016. – №2 (45). – Б. 64–71.
10. Жүнісбек Ә. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Абзал-Ай, 2018. – 368 б.
11. Жунисбек А. Сингармология или неизвестный сингармонизм. – Алматы: Абзал-Ай, 2018. – 144 б.
12. Гурьянов Е.В., Щербак М.К. Очерки психологии и методики обучения письму в букварный период. – Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 164 с.
13. Ивкина Ю.М., Искужиева Ж.С. Основы каллиграфического письма: теория и методика. – Оренбург: Южный Урал, 2019. – 64 с.

REFERENCES

1. Bezrukih M.M., Efimova S.P. Rebenok idet v shkolu: Znaete li Vy svoego uchenika? [A child goes to school: Do you know your student?]. – М.: Akademiya, 2000. – 248 s. [in Russian]
2. Denisova I.A., Ivleva A. Specificheskie oshibki pisma 1 mladshih shkolnikov [Specific errors of writing 1 of primary school students]. // Vestnik KazNPU imeni Abaya. – 2016. – №2 (45). – S. 64–71. [in Russian]
3. Velichenkova O.A. Kompleksnyi podhod k analizu i korrekcii specificheskikh narushenyi pisma u uchashihysya mladshih klassov obsheobrazovatelnoi shkoly: avtoref. ... kand. ped. nauk. [An integrated approach to the analysis and correction of specific writing disorders in elementary school students: abstract ... Candidate of Pedagogical Sciences.]. – М., 2002. – 16 s. [in Russian]
4. Grushevskaya M.S. Disgrafiya u mladshih shkolnikov: avtoref. ... kand. ped. nauk. [Dysgraphia in younger schoolchildren: abstract ... Candidate of Pedagogical Sciences.]. – М., 1982. – 23 s. [in Russian]
5. Voloskova N.N. Trudnosti formirovaniya navyka pisma u uchashihysya nachalnyh klassov: avtoref. ... kand. ped. nauk. [Difficulties in the formation of writing skills in primary school students: abstract ... Candidate of Pedagogical Sciences.]. – М.: 1996. – 16 s. [in Russian]
6. Lisicyna I.V. Korrekcionnaya rabota pri dispraksicheskoi disgrafii [Correctional work in dyspraxic dysgraphia] // Molodoi uchenyi. – 2014. – №13 (72). – S. 264–267. [in Russian]
7. Sadovnikova I.N. Korrekcionnoe obuchenie shkolnikov s narusheniyami chteniya i pisma. Posobie dlya logopedov, uchitelei, psihologov doshkolnyh uchrejdennyi i shkol razlichnyh tipov [Correctional education of schoolchildren with reading and writing disorders. A manual for speech therapists, teachers, psychologists of preschool institutions and schools of various types]. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 s. [in Russian]
8. Movkebaeva Z.A. Formirovanie gotovnosti starshih doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem rechi k shkolnomu obucheniyu: avtoref. ... doc. ped. nauk. [Formation of readiness of senior preschoolers with general speech underdevelopment for school education: abstract ... doctor of Pedagogical Sciences.]. – Алматы, 2010. – 42 s. [in Russian]
9. Omirbekova K.K., Omirbek S.J. Jalpy bilim беретін мектеп жағдайында дисграфияға бейім балаларды ерте анықтау [Early detection of children prone to dysgraphia in general education school conditions] // Abai atyndagy KazUPU habarshysy. – 2016. – №2 (45). – S. 64–71. [in Kazakh]
10. Junisbek A. Qazaq til biliminin maseleleri [Problems of Kazakh linguistics]. – Алматы: Abzal-Ai, 2018. – 368 b. [in Kazakh]
11. Junisbek A. Singarmologiya ili neizvestnyi singlarmonizm [Synharmology or unknown synharmonism]. – Алматы: Abzal-Ai, 2018. – 144 b. [in Russian]
12. Guryanov E.V., Sherbak M.K. Ocherki psihologii i metodiki obucheniya pismu v bukvarnyi period [Essays on psychology and methods of teaching writing in the letter period]. – Moskva: Akad. ped. nauk RSFSR, 1950. – 164 s. [in Russian]
13. Ivkina Yu.M., Iskujieva J.S. Osnovy kalligraficheskogo pisma: teoriya i metodika [Fundamentals of calligraphic writing: theory and methodology]. – Orenburg: Yujnyi Ural, 2019. – 64 s. [in Russian]