

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ  
ТҮЗЕУ ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ҰЛТТЫҚ ҒЫЛЫМИ - ПРАКТИКАЛЫҚ  
ОРТАЛЫҒЫ

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН 0-1 СЫНЫП  
ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША БАЙЛАНЫСТЫРЫП  
СӨЙЛЕУІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Әдістемелік нұсқау

Алматы 2015

ӘОЖ 376 (072)  
КБЖ 74.3  
Ф 79

Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ғылыми-әдістемелік кеңесінде мақұлданып, ұсынылған (№6 хаттама 1.10.2015 жыл)

Қазақстан Республикасының білім және ғылым министрлігінің ақпараттық технология, мектепке дейінгі және орта білім беру Департаментімен ұсынылған

**Рецензенттер:**

**Бектаева К.Б.** - п.ғ.к., доцент, ҚазМемҚызПУ-дың «Арнайы және әлеуметтік кафедрасы»

**Утепбергенова Г.Д.** – Облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы мектеп-интератының директоры

**Құрастырушылар:** Абаева Г.А. – п.ғ.к., доцент, ҚазМемҚызПУ-дың «Арнайы және әлеуметтік кафедра» менгерушісі, ТП ҰҒПО-ың аға ғылыми қызметкері, Жангельдина И.Т. – ТП ҰҒПО-ың ғылыми қызметкері, тифлопедагог.

Ф 79 «Көру қабілеті бұзылған 0-1 сынып оқушыларының ауызша байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру» Әдістемелік нұсқау – Алматы: ТП ҰҒПО, 2015. – 57 с.

ISBN 978-601-7131-46-3

Әдістемелік ұсыныстарда 0-1 сыныптағы көру қабілеті бұзылған балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуін дамыту технологиясы ұсынылған. Технология тілдік дамуының барлық – фонетикалық, лексикалық, грамматикалық қырларын дамытуды қамтитын, өзара байланысқан міндеттерді шешуге және соның негізінде байланыстырып сөйлеуді қалыптастыруға бағытталған кешенді тұғыр негізінде құрастырылған. Ауызша байланыстырып сөйлеуді дамытуда, көрмейтін және нашар көретін балалардың сезімдік тәжірибесін байыту, мәтіннің құрылымы туралы ұғымдарды қалыптастыру, сөйлем арасында байланыстың алуан түрлі құралдарын қолдану біліктілігін үйрету, қажетті лексикалық құралдарды семантикалық іріктеу, оларды дұрыс безендіру алынады.

Басылым арнайы педагогика және психология саласындағы мамандарға, әлеуметтік қызметкерлерге, көру қабілетінде бұзылыстары бар балалардың ата-аналарына арналған.

ӘОЖ 376 (072)  
КБЖ 74.3

ISBN 978-601-7131-46-3

© ТП ҰҒПО, 2015

© Г.А. Абаева, И.Т. Жангельдина, 2015

## МАЗМҰНЫ

КІРІСПЕ.....	7
<b>1 КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....</b>	<b>9</b>
<b>2 КӨРУІНДЕ ТЕРЕҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІНІҢ БАЙЛАНЫСТЫЛЫҒЫН ДАМУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ.....</b>	<b>18</b>
2.1 Ауызша байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастырудың қағидалары мен кезендері.....	18
2.2 Көру қабілеті зақымдалған балалардың ауызекі байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастырудың пропедевтикалық кезеңі.....	27
2.3 Тілдік және тілдік емес мәнерлілігін қалыптастыру.....	34
2.4 Мәтіннің тақырыбы мен мазмұнын түсінуі бойынша жұмыс.....	38
2.5 Мәтіннің композициялық құрылымы бойынша жұмыс.....	41
2.6 Жоспар негізінде өз бетімен мәтін құру дағдыларын қалыптастыру.....	46
<b>КӨРУІНДЕ МҮКІСТІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУЫЗЕКІ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУҒА АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛІК НҰСҚАУЛАР.....</b>	<b>52</b>
<b>ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.....</b>	<b>55</b>

## АНЫҚТАМАЛАР

Арнаулы білім беру бағдарламалары - МШ балаларды оқытуға арналған бағдарламалар.

Арнаулы білім беру – МШ балаларға арнайы жағдайлар жасай отырып білім беру.

Арнаулы білім беру жағдайлары - техникалық және өзге де көмекші құралдарды, сондай-ақ медициналық, әлеуметтік және кемтар балалардың білім беру бағдарламаларын игеруі онсыз мүмкін болмайтын өзге де қызметтерді қоса алғанда, арнаулы білім алу үшін жасалатын жағдайлар.

Арнаулы білім беру ұйымдары - кемтар балалардың диагностикасы және консультациялар алуы, оларды оқыту мен тәрбиелеу үшін құрылған ұйымдар: психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар, оңалту орталықтары, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері, балалар бакшалары, мектептер жанындағы логопедтік пункттер және басқа да ұйымдар.

Арнаулы түзеу ұйымдары - дамуында кемтар болып қалған: есту қабілеті бұзылған (естімейтін, нашар еститін, кейіннен саңырау болып қалған).

Әлеуметтік орта - адамның (отбасының) өмір сүруінің, қалыптасуы мен қызмет атқаруының материалдық, экономикалық, әлеуметтік, саяси және рухани жағдайларының жиынтығы.

Дене кемістігі - ағзасы (ағзалары) дамуының және (немесе) жұмыс істеуінің ұзақ уақыт бойы әлеуметтік, медициналық және педагогикалық түзеу арқылы қолдауды қажет ететіндей созылмалы бұзылуы.

Ерте қолға алу (ерте қолдау) - психикалық-дене бұзылыстары скринингін, медициналық психологиялық-педагогикалық диагностиканы, емдеуді, дамыта оқытуды қамтитын, сәби жастағы (үш жасқа дейінгі) балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау.

Мониторинг – білім саласындағы белгіленген процестің алға қойылған мақсат-міндеттерге сәйкестігін бақылау әдісі.

Соқырлық – көрудің болмауы, жарық сезгіштіктің жоғалуы 0-0,04 көз өткірлігімен сипатталады.

Нашар көрушілік - 0,05-0,2 көз өткірлігімен сипатталады.

Көзі мүлдем көрмейтін немесе соқырлыққа ұшыраған балалар – көру сезімі толығымен жоқ немесе сәл ғана жарықты сезінетін балалар. Осы балалардың көру өткірлігі 0-0,04 дейін. Оқытуда тактильдық-есту қабылдауына сүйенеді. Оқу материалын рельефті-нүктелік Брайль жүйесінде меңгереді.

Нашар көретін балалар – көру өткірлігі 0,05-0,2 дейінгі балалар. Көру өткірлігінің төмендеуімен қатар көру аймағының тарлығы, кеңістікті қабылдауының бұзылысы және тағы басқа зақымдары байқалуы мүмкін. Оқу мен жазуды дәстүрлі түрде меңгергенімен арнайы оптикалық құралдар қолдануды және санитарлы-гигиеналық шараларын ұйымдастыруды талап етеді.

Коррекция – (лат. correctio - түзеу) – балалардың психикалық және дене дамуының кемшіліктерін түзетуге немесе оның салдарын жеңілдетуге бағытталған педагогикалық шаралар жүйесі.

Коррекциялық процесс - дамудағы анықталған кемшіліктерді түзетуге бағытталған арнайы педагогикалық көмек түрлері немесе әлеуметтік ортадағы түзете-дамыта оқыту процесі.

Компенсация – (лат. compensatio - өтеу, теңдестіру, толықтыру, орнын басу) - организмнің бұзылған немесе толық дамымаған қызметтерін алмастыру, толықтыру немесе қайта құру. Бұл жүре иеленген немесе туа біткен кемістіктердің нәтижесінде пайда болған организмнің күрделі, әр алуан үрдісі.

Психикалық кемістік - адам психикасы дамуының және (немесе) жұмыс істеуінің уақытша немесе тұрақты кемістігі, соның ішінде: сенсорлық бұзылыстардың салдары; сөйлеу бұзылыстары; эмоциялық-еркі жағынан бұзылыстары; ми зақымдануының салдары; ақыл-ой дамуының бұзылыстары, соның ішінде ақыл-ой жағынан кенжелеп қалу; психикалық дамуының тежелуі және осыған байланысты оқып-үйренудегі өзіндік қиындықтар; б) күрделі кемістік - психикалық және дене кемістігінің кез келген ұштасуы

Медициналық және психологиялық-педагогикалық диагностика - әр түрлі кемістіктерді анықтау мен емдеудің, оқыту мен тәрбиелеудің сайма-сай жағдайларын белгілеу үшін балалардың психикалық-дене дамуын кешенді салааралық бағалау

Медициналық оңалту - организмнің бұзылған немесе семіп қалған функцияларын емдеуге, қалпына келтіруге бағытталған медициналық іс-шаралар кешені.

Психологиялық тексеру - кемтар балалардың психикалық жағдайының ерекшеліктері мен психикалық дамуындағы әлеуеттік мүмкіндіктерін анықтау.

Медициналық тексеру - балалардың тіршілік-әрекетінің шектелуіне себеп болатын жекелеген ағза немесе организм функциясының (функцияларының) бұзылу (болмау) түрін, ауырлығын анықтау.

Педагогикалық тексеру - тиісті жастағы балаларға арналған жас нормативтерін ескере отырып, балалардың ақыл-ой жағынан даму ерекшеліктерін және олардың ойын ойнауға, білім алу мен қарым-қатынас жасауға әлеуеттік мүмкіндіктерін анықтау.

МШ баланы оқытудың жеке бағдарламасы - баланың соматикалық жай-күйі деңгейінің болжамын, психикалық-дене төзімділігін, отбасының әлеуметтік мәртебесі мен әлеуметтік инфрақұрылым мүмкіндіктерін ескере отырып, оның қажеттіліктерінің құрылымына, ден қоятын мәселелерінің шеңберіне, құштарлықтарының деңгейіне сәйкес баланың тұрмыстық, қоғамдық, кәсіби қызметке қабілетін қалпына келтіруге бағытталған медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік іс-шаралар тізбесі.

Тифлотехникалық құралдар - мүгедектердің көру кемістігі салдарынан жоғалтқан мүмкіндіктерін түзеуге және олардың орнын толтыруға бағытталған құралдар.

Тіршілік-тынысының шектелуі - адамның өзін-өзі қарап-күту, өздігінен жүріп-тұру, бағдарлай алу, қарым-қатынас жасау, өзінің мінез-құлқын бақылау, оқу және еңбекпен айналысу қабілетінен немесе мүмкіндігінен толық немесе ішінара айрылуы.

## КІРІСПЕ

Қазақстан Республикасының білім беру саясатының өзекті міндеті «2011-2020 жылдарға Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін дамыту стратегиясында» көрсетілгендей, білім беру сапасын жоғарылату болып табылады. Негізгі міндеттердің бірі, барлық тұрғындарға сапалы білім беруді жеткілікті қамтамасыз ету болып анықталған. Бұл ережелердің барлығы мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты, оның ішінде «Білім беру туралы» және «Кемтар балаларға әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете қолдау туралы» Заңдарында бекітілген. Бұл заңдарды іске асыру барысында республикада туған ана тіліне оқытудың психологиялық-педагогикалық теориясы мен тәжірибесін дамытуға жағымды алғышарттар жасалуда.

Соңғы уақытта көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерде ана тілінде білім беретін сыныптар белсенді түрде ашылуда. Алайда, ана (қазақ) тілінде білім беретін мектепке дейінгі мекемелер мен мектептер бағдарламалық-әдістемелік құралдармен қамтамасыз ету мәселесі әлі де толығымен шешілмеген, сонымен бірге сөйлеу тілін оқыту мен дамыту бойынша оқу материалдары ұсынылмаған. Бағдарламалық қамтамасыздықтың жоқтығы жағымсыз нәтижелерге әкеледі. Ең алдымен, баланың бойындағы кемістікпен бірге жүретін кемістіктердің күрделенуіне: көбінесе, психосөйлеу тілінің артта қалуына өз әсерін тигізеді. Баланың бойындағы кемістіктердің көрінуінің негізгісі – толық қарым-қатынасқа түсу дағдыларының қалыптаспағандығы, ол өз алдында, көру қабілеті зақымдалған балаларда ауызша сөйлеу тілінің жетілмегендігінің әсерінен пайда болады. Нәтижесінде, бұл топтағы балаларда екіншілік дәрежедегі интеллектуалдық процестердің кешеуілдеуі, танымдық мүмкіндіктері төмендейді, бұл жағдайлар баланың жеткіліксіз әлеуметтенуіне әкеледі. Түзету педагогикасының оқыту және тәрбиелеу мақсаты мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік бейімдеу болғандықтан, негізгі міндеттің жүзеге асуы оқу-тәрбие процесінің барлық кезеңдерінде басты назарында болуы керек.

Ғылыми әдебиеттерді зерттеу, тифлопедагогика мен тифлопсихология салаларында көрмейтін және нашар көретін балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктеріне байланысты зерттеулер жүргізілмегендігі байқалады.

Көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың сезімдік тәжірибелерін: қабылдау, елестету, кеңістікте бағдарлау процестерін зерттеуге көп көңіл бөлінген, бұл танымдық процестер көру қабілетін жоғалтқанда ерекше зақым шегеді. Алайда, осы уақытқа дейін Қазақстанда көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселелеріне арналған зерттеу жұмыстарының көлемі жеткіліксіз екені күмәнсіз.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың дамуында олардың өз ана тілін меңгеруі, сөйлеу тілінің қалыптасуы ерекше маңызды. Көру қабілеті терең зақымдалған баланың өз ана тілін меңгеруі және оның мектепке дейінгі кезеңде дамуы баланың ары қарайғы дамуына негіз болып, ерекше маңызға ие болады, себебі, біріншіден, оқу процесі педагог пен оқушының қарым-қатынас қызметтерінде құрылады; екіншіден, қарым-қатынасқа түсе білу баланың келешекте әлеуметтенуін анықтайды; үшіншіден, сөйлеу тілінің дамуының әсерінен баланың танымдық белсенділігі мен ойлау қабілеті ғана емес, сонымен бірге, оның тұлға болып жетіле түсуіне әсер етеді.

Осылайша, республикада арнайы білім беру жүйесін жетілдіруге қойылатын заманауи талаптар мен көруінде бұзылыстары бар балаларды сөйлеуге оқытудың теориялық және әдістемелік негіздерінің жеткіліксіз құрастырылуы арасындағы объективті қалыптасқан қарама-қайшылық байқалады, бұл өз кезегінде зерттеудің бағытын – көруінде бұзылыстары бар балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуді табысты қалыптастыруды қамтамасыз ететін жұмыстың тиімді технологиясын іздеуді анықтайды.

Ұсынылған басылымда әдебиет көздерін және өзіндік зерттеулердің нәтижелерін талдау негізінде, көруінде бұзылыстары бар балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру бойынша коррекциялық-дамытушы оқытудың принциптері мен кезеңдері ұсынылған.

Көруінде бұзылыстары бар балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру бойынша коррекциялық-дамытушы оқыту технологиясын жалпы білім беретін пәндермен тығыз өзара байланыста коррекциялық циклдағы сабақтарда жүзеге асыруға болады (сөйлеудің дамуындағы кемшіліктерді коррекциялау, мимика және пантомимиканың дамуы, кеңістіктік бағдарлау, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау, қалдық көруді қорғау және дамыту).



## **1 КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Жалпы тұжырым бойынша, бала ересек адамдармен қарым-қатынас жасағанда сөйлеп үйренеді. Бала қарым-қатынас жасау барысында, бір уақытта өзіне қажетті сөйлеу дағдыларын меңгереді, оның ішінде сөздік қоры, грамматикалық құрылымы, өз тіліне тән дыбыстық жүйе пайда болады.

Ауызекі сөйлеу тілі – сөйлеу құралы, адамдардың дауыстап айтылатын, қарым-қатынас тілі. Мұны мәнерлеп сөйлеу құралы деп атайды. Мәнерлеп сөйлеуде, адамның тұлғалық қасиеттері, яғни сөйлеуші адамның сөйлеу мәнерінің мазмұны, ырғағы, екпіні, байсалдылығы байқалады. Баланың ауызекі сөйлеу тілін дамыту – оның сөздік қорын, байланыстырып сөйлеуін, грамматикалық нормасын, сөйлеу тілінің мазмұнын байыту деген сөз.

Осы сала бойынша жүргізілген зерттеу жұмыстары көрсеткендей, қалыпты жағдайдағы балалар мектепке барған сәтте, олардың сөздік қорлары мол болып келеді. Олар басқа адамды тыңдай біледі, түсінеді, оқығанынның мазмұнын түсінеді, қойылған сұрақтарға жауап бере алады, күнделікті өмірде болып жатқан оқиғаларды айтып береді, белгілі бір сөздер арқылы бейнелей алады. Жалпы айтқанда, көптеген сөздердің мағынасын түсінеді, сөйлемдерді дұрыс орналастырып, байланыстырып айта алады.

Дегенменде мектепке дейінгі және кіші жастағы мектепке дейінгі топтарда сөйлеу тілінің ерекшеліктері - кідіріп сөйлеу, бір сөзді қайта-қайта айту, өз ойын айта алмау, сөздердің байланысын құрастыра алмау сияқты сөйлеу тіліне тән қасиеттер кездеседі.

Әдебиеттерді зерттеу барысында, көптеген уақыт бойы тифлопедагогика мен тифлопсихологияда көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу ерекшеліктеріне арналған зерттеу жұмысы жүргізілмеген. Негізгі зерттеулер тек көрмейтін балалардың сезімдік тәжірибесіне бағытталған: қабылдау, кеңістікті бағдарлау, елестету.

Ең алғашқы көрмейтін балалардың сөйлеу тілінің жағдайы туралы зерттеу жұмыстары пайда болғанда, көзінің кемістігі бар балалардың

лексикалық сөйлеу тіліне ғана мәне берілген, бұл да оң көзқарас, ал басқа тараптары қоршаған орта мен заттарды танып білуде айтарлықтай маңызды емес еді, олар: фонетикалық, грамматикалық, синтаксисистік қасиеттер.

Тіпті, бір кездері көрмейтін балаларға көптеген түсініктерді қабылдау, түсіну мүмкін емес деген болжамдар айтылған, мысалы: түстер, кейбір сезімдер, елестер немесе осы балаларға арнап, басқа сөйлеу тілін табу керек деген болатын.

Алайда, тифлопедагогтар мен тифлопсихологтардың пікірлері бөлініп кетті, олардың көбісі, көру қабілеті зақымдалған адамдарға арнайы тілдің қажеті жоқ, өйткені сөйлеу - ол қарым-қатынас құралы және көретін және көрмейтін адамдардың сөйлеу тілі бірдей заңдылықтармен қалыптасады дегендей пікірлер айтылған.

Дегенменде, көру мүшесінің бұзылысы өз кезегінде өзгешеліктер туғызады. Кейбір зерттеушілердің өз пікірі бар, көрмейтін және нашар көретін балалар кейін сөйлеу тілін қалыпты балаларға қарағанда тез меңгеріп алады деген. Бір жасқа толған жылы көру қабілеті зақымдалған балалардың алғашқы сөздері пайда болады, бірақ ол жеткіліксіз. Балалар заттарды білмегендіктен, сөздерді аз қолданады, сөздің мағынасын толық түсінбейді. 3-4 жасында бала өз қимыл әрекетін сөзбен сипаттай алады, бірақ жаңа сөз құрастыра алмайды.

Осы мәселе бойынша Л.И.Солнцева былай деп жазған, көру бұзылысы бар балалар сөйлеу тілін тез меңгереді, бірақ көрмейтіндердің сөйлеу тілінің өзгешелігі, олардың өздері қолданған сөздерінің нақты түсінігі, мағынасы жоқ.

Көрмейтін және нашар көретін баланың дамуы сөйлеу үшін өте маңызды екендігі туралы пікірді барлық зерттеушілер атап өткен. Міне, сондықтан көрмейтін және нашар көретін балалардың сөйлеу тілінің кеш дамуы тифлопедагогтар мен тифлопсихологтардың талқылауына түсті. Ең алдымен, сөйлеу тілінің құрылымы қарастырылды, ол баланың тұлғалық қасиетіне, психикасының тұрақтылығына, ішкі жан дүниесінің ерекшеліктеріне бағытталды. А.Г.Литвак жазып кеткендей «сөйлеу тілінің компенсаторлық құрылымы, қабылдау процессінде, кейде елестер мен бейнелік елестерін қалыптастыруда, ұғымдарды түсінуде, сөздерді нақтылап, бағыттауда, барлық психикалық үдерістер қатысады. Сөйлеу тілінің компенсаторлық құрылымы, танымдық іс-әрекетінде де тауысылмайды, ол баланың жалпы тұлға ретінде қалыптасуына үлкен рөл атқарады».

Айтып кеткеніміздей көру қабілеті зақымдалған балалардың

сөйлеу тілі қалыпты жағдайдағы сөйлеу тілі қалыптасу және даму заңдылықтарына тән. Бұл жағдай, жай ғана көру бұзылысының өзі, баланың сөйлеу тілінің дамуы мен қарым-қатынас жасау деңгейіне кері әсерін тигізбейді. Алайда, көру бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілін меңгеруі өз ерекшеліктерімен дамиды – жалпы түсініктің жоқтығымен, сөздердің дұрыс айтылмауымен; вербальді сөйлеу туралы түсініктерінің төмендігімен; сөйлеу тілінің даму екпінінің баяулығымен; сөздік қорының аздығымен сипатталады. Осыған сәйкес А.Г. Литвак көру мүмкіндігі шектеулі адамдардың «сөздерінің мағынасы тарылады, сөз - сөйлемнің мағынасына немесе белгілі бір жағдайға қатысты болады яки, сол жағдайдан оқшау тұрады, сол себепті сөз де, сөйлем де өз мағынасын жоғалтады».

Көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктеріне бағытталған зерттеу жұмыстарының көбісі лексикалық сөйлеу тіліне мән берген. Көру қабілеті зақымдалған балалардың лексикалық сөйлеу тілінің ерекшеліктері келесідей: сөздік қорының жеткіліксіздігі, сөз бен бейненің сәйкессіздігі, жалпылама сөздердің аздығы, көп мағыналы сөздердің мағынасын түсінбеу, мәнерлеп сөйлеу, сөздердің қасиеттерін түсінбеу.

Сөздік қорының жеткілікті деңгейде вербальділігі де байқалады. Сөз тек бір ғана затпен немесе бір қасиетпен ғана байланысты, басқа нұсқаларға бөлінбейді. Бұл тәуелділік баланың сенсорлық бұзылысы мен танымдық саласының, тәжірибесінің аздығымен, даму деңгейімен байланысты. Сонымен қатар сөйлеу тілінің дамушы факторларынына осы балаларды оқыту мен тәрбиелеу, түзету-тәрбиелік жұмыстардың мазмұны мен әдіс тәсілдері кіреді.

Көрмейтін және нашар көретін балалардың грамматикалық сөйлеу тілінің жағдайы айтарлықтай ерекшеліктерге тән емес. Бұл жағдайда тек аграмматизмдік бұзылыстар мен синтаксистік қателіктерді айтуға болады. В.П.Ермаковтың ойынша, көрмейтін және нашар көретін балалардың грамматикалық құрылымы болмашы жағдайда ғана зардап шегеді. Оның жазғаны бойынша, қарапайым жағдайда бала қандай да бір сөздерді қолданғанда, сөйлем құрау туралы ойланбайды. Сөздерді түрде, септікте айтқанда, айтарлықтай ақыл-ойдың күші кетпейді және көру мүшесінің жағдайына байланысты емес. Бұл пікірді З.Г.Ермолович бөліседі, оның айтуынша, нашар көретін жеті жастағы балалар, қалыпты жағдайдағы балалар сияқты грамматикалық қателерді жібереді. Бірақ, Л.И.Моргайликтың пікірінше, бұл қиындықтардың өз ерекшелігі бар: нашар көретін балаларда сөз мағынасының, заттың

қасиеттерін анықтайтын сөздік қоры бар; олар заттардың қасиеттерін, жұрнақтарды дұрыс қолданбайды. Грамматикалық білімдерді меңгерудегі қиындықтар көру қабілеті зақымдалған балалардың қимыл іс-әрекетінің төмендігі мен негізгі сезімдік тәжірибелерінің қалыптаспағандығымен сипатталады. Грамматикалық білімінің даму екіпінінің төмендігі сөйлеу тілінің меңгерілуіне кері әсерін тигізетіндігі де нақтыланған; түбірлес сөздерді, сын есімдерді топтастыруда, терең мағынасы бар сұрақтарды қойғанда бала қиналады. Мектеп жасындағы көрмейтін және нашар көретін балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын арнайы ұйымдастырылған оқыту барысында кең ауқымдылық пен грамматикалық түсініктерін қалыптасырса, түзету жұмысы оң нәтиже береді.

Зерттеу жұмыстарында, байланыстырып сөйлеу - сөйлеу компоненттерінің бір-біріне деген қарым-қатынасының нәтижесі деп атаған. Сөйлеу тілінің құрылымдық және мазмұндық тараптарының басы, сөйлеу құралының ерекше түрі, қарым-қатынастық бағыттылықтың негізі, мағыналы, мазмұнды сөздер жиынтығы деп – байланыстырып сөйлеу тілін көрсеткен. Байланыстырып сөйлеу тілінің негізі мәтін. Мәтіннің байланысы бірнеше факторлардың қатынасы ретінде қолданылады, бұл:

- мазмұндау логикасы, нақтылық құбылысы мен дамудың сәйкестігі;

- сөйлеу құралдарының ерекше ұйымы – фонетикалық, лексико-семантикалық және грамматикалық сөйлеу тілі.

Қарым-қатынастық бағыт - мәтіннің пайда болуына, оның мақсат, міндеттері мен негізіне түрткі болған түрі. Композициялық құрылымы - мәтіннің кезектілігі, бөлімдерінің өлшемі және соңғысы мағынасы мен ойы.

Көрмейтін және нашар көретін балалардың сөйлеу тілінің мазмұндық-құрылымдық тараптарының ерекшеліктерін талдау жұмысы көрсеткендей, тақырып бойынша әңгіме айтуда балалар қиналады, олардың ойлары бөлініп, әңгіменің бөлімдерінің арасын байланыстыруда қателеседі.

Көрмейтін және нашар көретін оқушылар тілінің құрылымдық және құрамдық жағының коммуникативтік бағыттылығы қарастырылатын жұмыстарды талдау олардағы тілдік қызметті уәждеу сұрақтары кездесетіндігін көрсетеді. Сонымен қатар, балалардың тілдік енжарлығы, тілдік тәртіптің қатынасу мақсаттары мен берілген шарттарға сәйкессіздігі, нұсқаулық талаптарын жеткіліксіз есепке алу

тіркелген. Жалпылай алғанда, көрсетілген кемшіліктер балалардың қарым-қатынаста болу тәжірибесінің шектеулігімен және олардың тілдік қызметін жеткіліксіз деңгейде ынталандырумен түсіндіріледі.

Осылайша, көрмейтін және нашар көретін балалар әр түрлі оқу-танымдық жағдайларда өздерінің көзқарастарын сөз арқылы білдіру кезінде үлкен қиыншылық көретіні байқалған болатын. Бірнеше зерттеулер қатары көздері көрмейтін және нашар көретін балалар тілінің мағыналық мазмұны мен өзін-өзі талдаудағы кемшіліктері балалардың шектеулі сезімдік, практикалық және әлеуметтік тәжірибесімен, оларды оқыту мен тәрбиелеудегі әдістер мен тәсілдердің толық жетілмегендігімен түсіндірілетіні көрсетіледі.

Көруінде мүкістігі бар балалардың тілдік дамуының бір қарастырған ерекшеліктері біз үшін оқыту мен тәрбиелеу шарттарына олардың тәуелділігін көрсететіндіктен маңызды болып табылады. Бұл осы топтағы балалардың тілдік дамуындағы бұзылыстарды түзетуге бағытталған, арнайы ұйымдастырылған оқыту әдістемесінің мазмұнын оптимизациялауды талап етеді.

Әдебиетте жиналған материалды жалпылау авторлар өздерінің нақты зерттеулеріне қарамастан, оларды жүзеге асыру тілдің барлық жақтарына және онымен байланысты психикалық процесстерге жүйелі әсер етуіне жағдай жасайтын әдістемелік ұсыныстардың кешенін жасауға ұмтылатындығы туралы қорытындыға негіз бола алады.

Көруі бұзылған балаларда тілді қалыптастырудың маңызды шарттарының бірі ойын және пәндік-практикалық қызмет процессінде жасалатын және танымдық сипатқа ие болатын, қоршаған орта туралы ойлар, қабылдауларды дамыту болып табылады. Бұл үшін С.А.Покутневаның ойынша оқушылар жоспар бойынша әрекет еткені, өздерінің әрекеттерін түсіндіргені, жеткен нәтижелерін талдап, қорытынды шығарғаны қажет.

Біздің көзқарасымыз бойынша *мұнда әрекеттің әр түрлі түрлерін: ойын, практикалық, бейнелеу, еңбектік, тілдік байланысуы* үлкен мәнге ие болады. Олардың байланысуы түзетуші-тәрбиелеу процессінің құралы және шарты болып табылады, себебі оқушыларға практикалық, интеллектуалды және сенсорлы әрекеттердің қажеттілігі мен өзара байланысын ұғынуға жағдай жасайды.

Тілдік және танымдық қызметті белсендіру әдеби мәтіндерді пайдалануға жағдай жасайды. Мұнда көркем мәтіндердің ең жақсы нұсқаларын қолдану қажет.

Сенсорлы және практикалық тәжірибені жинау процессінде сөзбен

тікелей ойларды тіркеуді, олардың жүйеленуін, таным объектісі туралы жан-жақты ақпарат алуға бағытталған танымдық әрекеттерді ұйымдастыру мен реттеуді қамтамасыз ететін тілдік қызмет үлкен мәнге ие болады.

Осылайша, көрмейтін және нашар көретін балалардың сенсорлы және практикалық тәжірибесін арнайы ұйымдастыру ауызша оқушылардың материалды толық игеруіне дайындауда қажетті этап ретінде қарастырылады.

Көптеген авторлар қатары көрсеткендей, көруі бұзылған балалардың тілдік дамуының жолдары мен құралдарын дайындауға жүйелі тәсілдеменің маңызды көрсеткіштерінің бірі оқыту процессіндегі белгілі бір кезеңдікті сақтау болып табылады. Мұндай кезеңдік оқушыларды оқу материалымен өзара қарым-қатынасқа түсірудің белгілі бір тізбектілігін қарастыруы және материалды оқудың логикасын көрсетуі қажет. Сонымен қатар көрмейтін кішкентай оқушылардың оқу-танымдық қызметінің ерекшеліктерін есепке ала отырып, оқыту қызметінің педагогикалық регламенттеуінің қажеттілігін есепке алуға тиіс.

Төменгі сынып оқушыларының оқу-танымдық қызметін педагогикалық басқару идеясын И.С.Моргулис басқаларға қарағанда жалпылай құрастырған. Ол бастапқы танымдық позицияны дайындаудың келесідей қадамдарын белгілейді:

- сезімдік тәжірибе мен білімдерді көкейкестендіру;
- алдында тұрған қызметтің мақсаттары мен міндеттерін анықтау;
- перцептті әрекеттер тәсілдеріне, түрлері мен тәртібіне оқыту негізінде қызмет объектілері туралы ойларды қалыптастыру;
- балалардың еске түсіру қызметін жандандыру жолымен алынған білімдер мен оқу-танымдық әрекеттерінің сапасы туралы мәліметтер алу;
- оқушылар алған оқу материалындағы кемшіліктердің орнын толтыру, жаңа білімдерді жүйелеу.

Автор жасаған жалпы жағдайлардың негізінде оқушылардың тілдік қызметін кезеңдік басқарудың келесідей сұлбасы ұсынылады: балалардың сөздермен ара қатынасын белгілеу негізінде сезімдік мәліметтерді сөзбен жеткізу; байланыстар мен қарым-қатынастардың бұдан да кең жүйесіне қалыптасқан ойлар мен оларға сәйкессөздік анықтамаларды енгізу; оқушылардың сөйлесуі кезінде және әр түрлі ауызша тапсырмаларды орындау процессінде тілдік сөйлеу қызметін жандандыру.

Көптеген жұмыстар қатарында балалардың тілдік дамуын педагогикалық басқарудың кезеңдік сипаты идеясын жүзеге асыратын нақты әдістер мен тәсілдер беріледі.

Алгоритмдеуді, оқушылардың оқу материалын меңгеру тәртібін реттейтін арнайы ұйғарымдарды қолдану мәні мен мақсатқа сайлығы көптеген зерттеулерде келтіріледі. Осылайша, Т.П.Головина әңгімені құрастыруды басқаруды оқу материалының құрылымдық және мазмұндық жақтарын есепке алатын алгоритмдік ұйғарымдарды балалардың меңгеруі арқылы жүзеге асыруды ұсынады.

Е.В.Островская оқушылардың меңгеріліп отырған мәтінді бөлімдерге бөле отырып алгоритмдік ұйғарымдар арқылы меңгеру процессін жеңілдету және басқаруды жүзеге асырады.

Әңгімелерді құру мен оларды талдауға оқыту кезінде алгоритмдік ұйғарым келтіруді қолдануды Т.А.Круглова ұсынады.

Көздері зақымдалған балаларды оқыту үшін В.А.Феокистова көмекші-заттарын пайдалануды және жоспар бойынша жұмыс істеуді қарастырады.

И.П.Чигринова көрнекілікті «оқуға» оқытқан кезде оны талдауға көмектесетін сұрақтар жүйесін жасайды.

Осылайша, әр түрлі *алгоритмдік ұйғарымдарды* кеңінен қолдана отырып оқытудың *кезеңдік сипатын* қамтамасыз ету балалардың оқу материалын меңгеруі үшін қажетті және жеткілікті болып табылатын оқу-танымдық әрекеттерді қалыптастыру үшін маңызды әдістемелік алғышарт қояды.

Нашар көретін балаларды оқыту процессін педагогикалық басқарудың негізгі мақсаты балалардың оқу-танымдық қызметінің тәсілдері мен түрлерін меңгеруі болып табылады. Жалпы педагогикалық және арнайы әдебиетте оқу-танымдық әрекеттер оқушылардың оқу материалымен өзара қарым-қатынасын қамтамасыз ететін оқыту процесінің операциялық негізі ретінде қарастырылады (И.С.Моргулис).

Көруінде бұзылысы бар балалардың жеке ерекшеліктері мен тілдік дамуының түрлілігі оқыту процессінде *дифференциалды және жеке тәсілдеменің қажеттілігін ескереді*. Осыған байланысты әдістемелік ұсыныстар оқушылардың көздерінің көру деңгейіне, олардың жалпы және тілдік дамуының деңгейіне, оқу материалының мазмұнына және т.б. байланысты анықталады. Бұл факторларды есепке алу педагогикалық процессті нақты бір оқушыға бағдарлауға, көзі көрмейтін және нашар көретін балалардың дамуының типологиялық және жеке ерекшеліктерін жан-жақты есепке алуға мүмкіндік береді.

Сонымен, арнайы әдебиетте көрмейтін және нашар көретін балалар тілінің дамуының маңызды ерекшеліктері көрсетілген, түзетуші жұмыстардың қалыпқа келтірілу процессіне жүйелі түрде әсер етуді қамтамасыз ететін түзетуші жұмыстардың маңызды бағыттары анықталған.

Жоғарыда айтылғандарды талдау әдістемелік ұсыныстарды бұдан да тиімді қолдану балалар оқу-танымдық қызметтің белгілі бір элементтерін меңгере отырып, мектепке келетін жағдайда жүргізіледі. Бұл түзетуші-тәрбиелеу процессінің табысты болуының маңызды шарты ретінде мектеп пен мектепке дейінгі оқыту арасында сабақтастық қағидасын жүзеге асыруға жағдай жасайды.

Тифлопедагогикалық әдебиетте қандай да бір шамада – арнайы ұйымдастырылған тәрбиелеу жағдайында көрмейтін және нашар көретін балалардың дамуындағы ауытқуларды ерте өтеу мен түзету негізгі мәселесі туындады. Бұл мәселе көруі зақымдалған мектепке дейінгі жастағы балалардың оқыту-танымдық қызметінің әр түрлі бағыттарына байланысты және мектепке даярлау мен оқытуға дайындау міндеттеріне байланысты шешілген болатын. Осы зерттеулерде алынған нәтижелер мектепке дейінгі тифлопедагогика аясындағы келешектегі зерттеулер үшін бастапқы теориялық позицияларды құрайды.

Көрмейтін және нашар көретін балалардың ауызекі тілін дамытудың ерекшеліктеріне қатысты деректерді жалпылай келе олардың тілдік дамуын қалыпқа келтірудің шешуші шарты *арнайы ұйымдастырылған түзетуші-тәрбиелеу жұмыстары* екендігін айтуға болады. Көрудің жеткіліксіздігі тілді меңгерудің табиғи процессін қиындататынына және өте күрделендіретініне байланысты соқырлық пен нашар көруді өтеудің тәсілдері мен түрлерін құрастыру келесідей процесс кезінде жүргізілуі қажет – ойын, еңбек, пәндік және оқу қызметі.

Осыған байланысты балаларды оқытуда тілді қалыптастырудың қажетті шарты болып табылатын арнайы басшылықтың қажеттілігі туындайды.

Бірнеше зерттеулер қатарында көздері мүлдем көрмейтін немесе нашар көретін балалардың байланыс тілі дамуының нақты әдістері мен қабылдаулары баяндалады. Бұл жұмыс екі өзара байланысқан бағытта жүзеге асады: бір жағынан сезімдік және тілдік тәжірибені дамыту мен байыту, және әдеби мәтіндерді (тілдік материал) іріктеу, олардың негізінде екіншімен тілді дамыту бойынша жұмыстар жүргізіледі.

Бірінші бағытты жүзеге асыру сөз бен нақты түсінік арасында байланысты қамтамасыз етуді қарастырады. Мұнда оның барысында баланың



барлық әрекеттері сөздік түсініктермен сүйемелденетін «сөйлеткізуге» көп назар аударылады.

М.И.Земцова балаларда тікелей сезімдік образдарды жасау үшін заттарды табиғи болмысынан бейнелеуді қолдануды ұсынады, осы себепті заттың барлық сапалары мен ерекшеліктерін қызығушылықпен тануға құлшынады. Байланыс тілінің дамуында суреттер бойынша, тіреуіш сөздер арқылы, ойлары бойынша, өзінің тәжірибесін сипаттау бойынша сөйлем құруды пайдалану ұсынылады. Л.С.Волкованың балалармен барлық тілдік жұмыстарының негізіне тілдік стереотиптерді құру алынды, оларды жинау жалпылай немесе қарама-қайшы белгілерді мүшеулеу арқылы қамтамасыз етілді.

Т.П.Свиридюк дайындық тобының нашар көретін балаларда монологты сөйледі дамытуға салыстыруларды және үлгі бойынша тапсырмаларды тілмен айтуды пайдалану жағдай жасайды деп есептейді. Мұнда диалогты сипаттағы тілдік ойындарға аса назар аударылады. Белгілерді ерекшелеу үшін талдаушы қабылдаудың дамуына әсер ететін пәндік жоспар ұсынылады. Автордың айтуы бойынша, осы жоспардың арқасында мектепке дейінгі жастағы балалар педагогтың нұсқаулығын есте сақтау қасиетіне ие болады.

С.А.Покутнева мақсатқа бағытталған пәндік-тәжірибелік және ойын қызметі процессінде арнайы ұйымдастырылған тілдік сөйлесуді қолдануды ұсынады. Автор көрмейтін мектепке дейінгі жастағы тәрбиеленушінің монологты сөйлеу тілінің дамуы әңгімелесу барысында әңгіме айту жолымен жандандырылатындығын көрсетеді. Алдымен балаларға сұрақтарға жауап беру мен жауапта сұрақтың өзінде берілген сөздерді қолдану ұсынылады. Кейіннен әңгімелер мен ертегілерге сөйлем құрамынан алынған сөздерді пайдалана отырып жауапты өз бетінше түсінуді талап ететін сұрақтар қойылады. Оқытудың келесі қадамы бала дайын сөз орамын қолдана алмайтын, жауапты өз бетінше құрастыруы қажет болатын сұрақтар қою болып табылады.

Баланың белсенді ұғынылатын сөйлеу тілін дамыту үшін Л.И.Плаксина олар бойынша жұмыс педагогтың сұрақтарына байланысты сөйлем мен әңгімелерді құрастыру мақсатында жүргізілетін көркем безендірулер мен суреттерді қолдануды ұсынады.

Оған қарамастан, бұл тек қосымша материал, ал негізі - сөздік материал. Осылайша, жұмыстың екінші бағытын жүзеге асыру *көру қабілеті зақымдалған балалар үшін сөйлеу материалын іздеу мен бейімделуді* білдіреді.

Балалардың тілін дамыту бойынша қажетті материалды іздеу

мәселесі педагогикалық, әдістемелік әдебиетте негізгілердің бірі болып табылады. Бағдарламада қарастырылған, әрбір жастық топ үшін материалды ұсынудың тізбектілігі мен шығармаларды сараптау сұрақтары педагогты сөздік материалды мұқият тандаудан босатпайды. Педагогқа қажетті материалды іздеуге үйрену қажет және балалардың қандай да бір топтары үшін оны бейімдеуге үйрену қажет.

## **2 КӨРУІНДЕ ТЕРЕҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІНІҢ БАЙЛАНЫСТЫЛЫҒЫН ДАМУ ТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ**

### **2.1 АУЫЗША БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҚАҒИДАЛАРЫ МЕН КЕЗЕҢДЕРІ**

Бұл тарауда көру қабілеті бұзылған балалардың ауызша байланыстырып сөйлеу тілін дамытудың сұрақтары қарастырылады. Қойылған міндетті жүзеге асыру үшін тілге оқытудың адекватты жүйелі-функционалды жолын, нақты әдістемелік жүйесін құру (құрастыру) қажет болды.

Арнайы әдебиеттерді және өткізген зерттеудің нәтижесін талдау түрлі сөздік материалдарда байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру мен дамытуды қамтамасыз ететін жұмыстың жүйесін құрастыру мен мазмұнын анықтауға мүмкіндік берді.

Көру қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша құрастырылған (өңделген) жұмыс әдістемесі келесі құрылымдық компоненттерді қамтиды:

а) көру қабілеті бұзылған 0, 1 сынып оқушыларының ауызша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмысты технологиялық жобалау;

б) көру қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамыту жұмыстарын жүргізу үшін іріктелген және бейімделген сөздік материалдар негізінде мәтіндерді құрастырады және түрлендіреді, талдауды болжайды.

Тілдік материалдарды іріктеу мен бейімдеу кезінде келесі талаптарды басшылыққа алдық.

**Көркем шығармалардың қолжетімділігі.** Көру қабілеті терең зақымдалған және нашар көретін балалардың психологиялық

ерекшеліктерін ескеру қажет. Жұмбақтарды таңдау барысында, заттардың және құбылыстардың сыны, белгілері, метаформалы емес, тікелей белгіленуі керек, кері болған жағдайда бұл, көру қабілетінде зақымдалған балалардың қабылдауын ерекше қиындатады. Мақал-мәтелдермен таныстыру барысында, оларды белгілі бір контекстке енгізу, мақал-мәтелдерді түсінуді айтарлықтай жеңілдетеді.

Баяндау шығармалары (ертегілер, әңгімелер) *қарапайымдылық және анықтылықпен ерекшеленуі* керек. Мұнда бірінші кезекке әңгіме құрылымының қысқа және қарапайым талаптары шығады, ол көру қабілеті зақымдалған балалардың зейін тұрақсыздығымен түсіндіріледі. Баяндауда әрекет етуші тұлғалар саны көп болмауы тиіс, ал барысы артық фактілер, бейнелермен (ұзақ әңгімелер, кейіпкердің ойлары, сипаттау және т.б.) күрделенбеуі қажет. Бейне анық, айқын ашылуы керек. Бір-екі нақты белгі, әрекет етуші тұлғалардың аз саны. Шығармалар тілі қарапайым, бірақ қиялы бай, ашық болуы қажет. Әңгіменің дамуында, екінші реттік жоспарсыз (мысалы: әңгіме ішіндегі әңгіме), бірыңғай байланыс (сызық) жүргізу маңызды. Бұл талаптарға, әсіресе, жануарлар туралы халық ертегілер сәйкес келеді.

Тағы бір талап алғашқыдан бастау алады. Бұл – *таңдалаған шығармаларының қызықтылығы*. Әңгімелердің сюжеті анық және динамикалық сипатталаған ауыз-екі тілдік материалды таңдау қажет: кіріспесі бар (бастама), шарықтау шегі, жылдам әрі қызықты. Кері жағдайда балалар баяндауға қызығушылығын жоғалтады. Бұл сапалардың барлығы фольклорлы шығармаларға ерекше тән, мұнда іс-әрекеттің айқын бірізділігі, анық қарапайым құрылымы, іс-әрекеттің орналасуындағы динамикасы, әрекет етуші тұлғалардың аз мөлшері (саны), жарқын және нақты бейнелер байқалады. Көптеген әдіскерлердің пікірінше, тіл дамуын қысқа әңгімелер негізінде жасау керек, себебі, балалар ойын, қызығушылықты іздейді, іс-әрекеттің қарқындылығын және жағдаяттардың өзгеруін жақсы көреді.

Маңызды талаптар – *таңдалынған шығармалардың тәрбиелік және идеялық бағыттылығын* есепке алу деп есептейміз. Олар: ана тілдің байлығын, нақтылығын және әсемдігін, көркемділігін бағалау біліктілігі, патриотизмді тәрбиелеу, туған жерге деген сыйластық, өз халқының салт-дәстүрлерін білу және құрметтеу.

Және тағы бір талап – *сөйлеу материалының тақырыптық таңдау принципі (қағидасы)*, мұнда әртүрлі жанрадағы шығармалар ортақ тақырыппен біріктіріледі. Яғни, бір тақырыпты әртүрлі шығармаларды қайталау (тақпақтар (өлең) мен жаңылтпаштарда, жұмбақтар мен

ертегілерде, әңгімелер мен мақалдарда). Бұл талап, бір жағынан, көру қабілеті зақымдалған балалардың өзіндік психологиялық ерекшеліктерінен (материалды игеру қиындықтары, бір тақырыпты қайталау қажеттілігі), екінші жағынан, өмірлік және сезім тәжірибелерін байыту қажеттілігінен шығады. Мысалы: белгілі бір тақырып бойынша жаңылтпаштар, жұмбақтар ұсынылады; содан кейін, жауап, шешім материалдары қолданылатын әңгіме оқылады; және соңында, әңгіме идеясына сәйкес мақал-мәтел таңдау бойынша тапсырма беріледі.

Көру қабілеті зақымдалған балалармен жұмыста жұмбақтарды таңдау және қолдануда назар аударылады:

- жауабын табуға қажетті, жеткілікті белгілердің (сынның) болуы, жұмбақтың бейнелік құрылымының балаларға жақындылығы;
- жұмбақ пәнінің балалардың тәжірибесіне және біліміне сәйкестілігі.

*Тіл бірліктерін логикалық зерттеуге сәйкес мәтіннің әртүрлі формалары, олардың композициялық ерекшеліктері көру қабілеті зақымдалған балалар үшін оқу және есте сақтау мақсаты емес, тілдік жағдаятқа тәуелді жалпы саналы түрде, әсіресе, өз бетінше тұжырымдамаларды құру барысында тілдік құралдарды таңдау біліктілігінің қалыптасуына ықпалын тигізеді.*

Арнай әдебиеттер мәліметтерін ескерумен және анықтаушы эксперимент нәтижесінде 0-1 сыныптарындағы көру қабілеті зақымдалған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жұмысы бойынша әдістеме құрастырылды. Жұмыс әдістемесін құрастыру барысында, жалпы дидактикалық ережелермен қатар, біз келесі арнайы қағидаларын басшылыққа алдық.

*Көру қабілеті зақымдалған баланың сөйлеу іс-әрекетінің түрткісі (мотивациясы).* Бұл ережені жүзеге асыру бала әңгімелеуінің табысты ынталандыру тәсілдері, ойын, жарыс элементтерін енгізу арқылы сан қилы тәсілдерді пайдалану, шығармалар кейіпкерлерімен жағдаяттарды ойнау, педагогтың бала әңгімесін жазып алуы және оны балаларға оқып беруі, көрнекілік және т.б. қолдану.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың тілдік даму ерекшеліктерінен сайып келіп, біздің пікірімізше, сөйлеу тілін қалыпқа келтірудің негіздеуші ережесі (қағидасы) олардың сенсорлы (сезімтал) тәжірибесін кеңейту. Бұл ереже көру қабілеті зақымдалған балалардың сезімдік танымдық шектеулілігінен және олардың білімінің вербалділігінен бастау алады, және де сөз бен бейненің өзара байланыс орнатуын көрсетеді. Нақты-бейнелік негіз балалардың сенсорлық және практикалық тәжірибесін

байыту, жүйелеу, түзету бойынша арнайы жұмыстарды ұйымдастыру үрдісінде қалыптасады.

*Тілдің өзге де бағыттарымен (жақтарымен) қатар жұмыс жүргізу*, ол эксперименттік оқытудың барлық кезеңдерінде тілдің барлық жақтарын: фонетикалық, грамматикалық, байланыстырып сөйлеу тілін дамытумен өзара лексикалық байланыстыра дамыту бойынша жұмыстар жүргізуді көздейді. Осы орайда, басымдылық зейін сөздің мағыналық құны бойынша жұмысқа аударылады. К.Д.Ушинский көрсеткендей: «Сөзің мағынасын ұғынуға үйренбеген, оның нағыз мағынасын бұлыңғыр түсінетін немесе толық түсінбейтін және ауызша, жазбаша тілде қолдану дағдысын алмаған бала, өзге пәндерді оқығанда, осы түбегейлі кемшіліктен зардап шегеді. Балалар сөздің нақты мағынасын түсінбегенде не болады? Ең алдымен, олар баяндалғанның мағынасын түсінбейді, сөйлемдердің байланысын ұғынбайды, және де сөзді қабылдау олардың санасында байланыссыз және шатасып кеткен сөз орамы болып қалып кетеді».

Сөздік дамытудың грамматикалық аспектісі де өте маңызды, себебі, әртүрлі стилистикалық құралдарды пайдалана отырып, (сөдердің реті, әртүрлі типтегі сөйлемдерді құру) бала өз тұжырымдамасын грамматикалық тұрғыдан дұрыс әрі көркем безендіреді.

Фонетикалық жағы дыбыстарды дұрыс айтуды, сөздік (мәнерлілік) көркемдік құралдармен жұмысты ендіреді (дауыс ырғағының көркемдігі, дұрыс таңдалынған қарқын, дикция) – бұл айтарлықтай мөлшерде тыңдаушыларға эмционалді әсер етуді анықтайды.

*Бір тақырыпты оқу үрдісінде әртүрлі әрекет түрлерін үйлестіру қағидасы.* Бұл ереже тілдік, ойын, еңбек, заттық -практикалық, бейнелеу өнер іс-әректтерін балалардың сөйлеу тілімен жұмыс барысына үйлестіруді сипаттайды.

Ойын іс-әрекеті (ойыншықтарды сабақта тосын сый сәті ретінде қолдану, ойыншықтарды сипаттау, ойындықтар туралы әңгіме құрастыру, сюжеттік-ролдік ойындар) балаларды баяндап, әңгімелеуге үйретеді. Қалдық көру және сипап сезу балаларға зат, іс-әрекет, оқиғалар туралы ойларын байытуға және оларды сөйлеу тілінде жаңғыртуға көмек береді. Сабақ барысында баланың жолдасының сөздіне деген зейініні белсендендіріледі, оның сөзін қадағалауға мүмкіндік туады. Осы сапамен ол, тек қалық көруге негізделген суреттермен өткізілетін сабақтардан ерекшеленеді. Жиі мұндай тапсырмалар, тіпті ересек бейнелеу үлгісін берсе де (заттардың бірі бойынша), шығармашылық мәнге ие болып келеді. Тапсырмалар ойыншықтары сипаттау, сюжеттік әңгіме (қойылым типтес) құру түрінде болуы мүмкін.

Көру қабілеті зақымдалған оқушылар үшін әртүрлі заттық-практикалық іс-әрекет түрлерін (жабыстыру, үлгілерді дайындау, әртүрлі суреттерді құрастыру) қолдану маңызды, себебі олар, ең алдымен, сөздің мазмұнын түсінуге әсер ететін сезім және өмірлік тәжірибені толықтырады, байытады. Мұндай жұмыс ойды, қиялды, баланың шығармашылық қабілеттерін белсендендіреді, ал ол өз кезегінде сөз орамдық, логикалық сөйлеу тілінің дамуына септігін тигізеді.

*Оқытуда баланың жеке тұлғалық ерекшелігін есепке алу қағидасы.* Білім берудің тұлғалық ерекшелігіне бағытталу қағидасы бір жағынан, контингенттің әртүрлілігіне, оның ішінде көру деңгейінің біркелкі еместігіне, сонымен қатар интеллектуалды даму жағдайына негізделген.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда тұлғалық ерекшеліктерін есепке алу қажетті алғышарттарын ескереді:

- балалардың көру патологиясын есепке алу, яғни офтальмологиялық аспектісі;

- оқушылардың әр қайсысының психикалық даму ерекшеліктері;

- көру қабілеті зақымдалған балалардың жеке-типологиялық ерекшеліктері;

- сабақ барысында фронтальді, топтық және жеке жұмыстарың үйлесімділігі;

Жұмыс жүйесін құрастыру барысында, жоғарыда айтылып өткен жалпы ережелерге негіздеуден бөлек, *біз – бір тақырыпты оқытуда тілдік материалдың әртүрлі жанрларын бір мезгілде қолдану қағидасын ерекшеледік (айқындадық).* Бұл ереже бір тақырыпты оқытуда шығармалардың әртүрлі жанрларын қатарлас (парралельді) қолдануды сипаттайды (өлеңдер, ертегілер, әңгіме, мақалдар, мәтелдер, жаңылтпаштар және т.б.)

1-ші кестеден жұмыстың кезектілігі мен негізгі кезеңдерін схемалы түрде көруге болады.

## Кесте 1 - Көру қабілеті бұзылған оқушылардың ауызша байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыруда жүргізілетін жұмыстың кезеңдері

Жұмыстың кезеңдері	Максаты	Жұмыс тәсілдері
I. Дайындық кезеңі	Балаларда бартүсініктерді анықтау (зағ пен сөзді сәйкестендіру және тану негізінде). Балалардағы нақты түсініктер туралы елестетулерін қалыптастыру және нақтылау, бақылаудың талдау тәсілін қалыптастыру.	Түс-пішінді ажыратуды меңгеруге бағытталған тәсілдер.  Заттардың салыстырмалы көлемдерін ұғыну. Ойындар «Тұспал», «Ал, менде...».
II кезең Мәнерлеудің сөздік және сөздік емес құралдарын қалыптастыру.	Мәнерлеудің сөздік (логикалық үзіліс, ырғақ, дыбыс, екпін) және сөздік емес (жесттер, мимика) құралдарын қолдану дағдыларын қалыптастыру.	Тақпақты мәнерлеп оқу. Жаңылтапаш айту.  Ертегі, әңгіменің мазмұнын талдай отырып үзіндісін сахналау.
III кезең Баяндаудың тақырыбы мен мазмұнын түсінуімен жұмыс.	Балаларды баяндаудың тақырыбы мен мазмұнының сәйкестігін, негізгі ойын, тақырыбын түсінуге үйрету. Туындының тақырыптық ұқсастықтары мен ерекшеліктерін көруге үйрету.  Мәтіндерге тақырып қоюды үйрету.	Әңгімелесу. Ертегілер, әңгімелер, тақпақтарды оқу. Туындының тақырыбына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.  Мәтінге өзіндік тақырып қою.  Суреттер, әңгімелер, тақпақтарға нақты атауды іріктеуге байланысты ойын жаттығулар.
IV кезең Баяндаудың композициялық құрылымы бойынша жұмыс.	Мәтіннің құрылымымен таныстыру.  Мәтіннің құрылымы туралы білім қалыптастыру.	Сюжетті суреттердің сериясына сүйене отырып әңгіме құрастыру.  Ойыншықты сипаттау.  Сахналаудың негізінде ойыншықтар туралы оқиғалар, әңгімелер құрастыру, сахналау.  Кейіпкерлерді сипаттау және ермек-сазбен жасау.  Әңгіме, ертегінің негізгі немесе соңғы бөлімін ойластыруға жаттығу.
V кезең Өздігімен баяндау және сипаттау түрінде байланыстырып әңгімелеуді құрастыру.	Әр түрлі жоспар негізінде байланысқан мәтінді өздігімен құрастыру дағдысын қалыптастыру.	Ұсынылған жоспар бойынша байланыстырып әңгімелеуді құрастыра білу: а) сұрақ-жауап; б) сериялы сурет бойынша; в) тірек сөздер бойынша; г) сюжетті сурет бойынша және т.б.

Эксперименттік оқыту үшін сөйлеу тілін дамыту бойынша бағдарлама тақырыбына сәйкес талаптарға сай сөздік материалдар іріктелді. Мәліметтер 2 кестеде бейнеленген.

## Кесте 2- Бағдарлама бойынша тақырыпқа сөздік материалдарды рiктеу

Тақырыбы	Жұмыстың мақсаты және тәсілдері	Тақырып бойынша фольклорлық материал	Сөздік дағды мен біліктіліктер
Үй жануарлары: мысық	Тірі мысықпен, оның сыртқы көрінісімен таныстыру.  Мысықтың дене мүшелерінің атауын бекіту.  Сөз тіркесін, сөйлем құрастыруда сөздік қорын нақтылау және дамыту.  «Мысық және марғаулар» суретімен таныстыру.  Қиылған суреттерді құрастыру. Ерекше саздан мысықты жасау.	Мысық туралы жұмбақтар.  «Мысыққа» тақпағын жатқа айту.  «Тышқандар мен мысық» ертегісін оқу.  Тақырып бойынша мақал-мәтелдер.	Туындының белгілі бір жанрын ажырату дағдысы.  Әдеби жанрлар ретінде ертегі мен жұмбақ, жаңылтпаштың тілдік ерекшеліктерін түсіну. (тану).  Мәтіннің ішінен таныс емес сөзді бөліп алу, оның мағынасын түсіну дағдысы.
Үй жануарлары: ит	Ит, оның сыртқы көрінісі туралы білімдерін бекіту.  Иттің дене мүшелерінің атауын бекіту.  «Ит», оның көлемді модельі суретпен таныстыру.  Қиылған суреттерді құрастыру.  Боямақтағы итті бояу.	Ит туралы жұмбақтар.  «Жеті қазының бірі» ертегісін мазмұнын талдау арқылы оқу.  Ертегінің мазмұнына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.	Жұмбақ бойынша заттарды, іс-әрекеттерді, жануарларға тән сипатты ажырата білу.  Сипаттау мен жұмбақты ажырата білу.  Ойыншықтар, жануарлар туралы жұмбақ құрастыра білу.
Үй жануарлары: жылқы мен сиыр	Жылқы мен сиырдың сыртқы көрінісін сипаттау, салыстыру.  Олардың дене мүшелерінің атауын бекіту. Боямақты бояу.  Таңдау бойынша жылқы немесе сиырды ерекше сазбен жасау.  Ойын «Төлді қалай шақырады».	Жылқы мен сиыр туралы жұмбақтар, жаңылтпаштар.  «Кәрі жылқы» әңгімесін және «Суыр сұңқар, су қайда?» ертегісін мазмұнын талдап оқу: неге суыр жылқыға таза, ал сиырға лас су берді? Олардың өтініштері бірдей болса да.  Ертегіні сахналау. Ертегі мен әңгіменің негізгі ойына сәйкес мақал-мәтелдер.	Сөйлеу тілінің мәнерлілік сапасымен қолдана білу.  Белгілі бір сезімдерге байланысты түрлі дауыс ырғағын қолдана білу: сәлемдесу, өтініш, кешірім, таңдану.  Жесттер мен мимиканы дұрыс қолдана білу. Мақал-мәтел, тақпақ, ертегілерді сахналай білу.



<p>Ж а б а й ы жануарлар: кірпі</p>	<p>Кірпімен, оның сыртқы көрінісімен таныстыру.</p> <p>Ермексазбен және тіс тазалайтын таяқшалармен көшірмесін дайындау.</p> <p>Кірпіні сипаттаудағдысын бекіту.</p> <p>Көріп қабылдауды дамыту.</p> <p>«Кірпі» заттық суретті карау және сипаттау.</p>	<p>Мазмұнын талдай отырып «Қасқыр мен кірпі» тақпағын, кірпі туралы жұмбақты оқу.</p> <p>Тақпақтың негізгі ойына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.</p>	<p>Жануарлар мен ертегі кейіпкерлеріне ат ойлап таба білу.</p> <p>Баяндаудың ойына сәйкес мақалдар мен мәтелдердің көмегімен күлдіргі тақпақ, ертегінің астарын саралай білу.</p>
<p>Ж а б а й ы жануарлар: қасқыр мен түлкі</p>	<p>Қасқыр мен түлкінің дене мүшелерінің атауын бекіту.</p> <p>Қасқыр мен түлкінің сыртқы көрінісін сипаттау, салыстыру.</p> <p>Таңдау бойынша қасқыр немесе түлкіні ермексазбен жасау.</p> <p>Қасқыр мен түлкі ойыншықтармен сахналау.</p> <p>Сахналау бойынша сюжетті әңгіме құрастыру.</p> <p>Қиылған суреттерді құрастыру.</p>	<p>Қасқыр мен түлкі туралы жұмбақтар.</p> <p>«Түлкі мен қасқыр» ертегісін және түлкі туралы әңгіменің мазмұнын талдап оқу.</p> <p>Ертегінің ойына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.</p>	<p>С ө й л е м д е р жиынтығынан мәтінді ажырата білу.</p> <p>Ж а н у а р л а р д ы , ойыншықтарды сипаттау, олар туралы жұмбақтар ойлап таба дағдысын бекіту.</p> <p>Тірек сөздер, суреттер бойынша бөлімдеріне тақырыбын жорамалдай білу, баяндаудың тақырыбын аша білу.</p>
<p>Ж ы л мезгілдері: қыс</p>	<p>Қардың, мұздың қасиеттерімен таныстыру.</p> <p>Сұрақтар негізінде сюжетті суретті мақсатты түрде карауға үйрету.</p> <p>Ойын «Артығын тап».</p> <p>Қыс туралы сюжетті суретті бояу.</p>	<p>Қыс, қар, мұз туралы жұмбақтар мен жаңылтпаштар.</p> <p>Тақпақ «Қыста», «Қар жауғанда».</p> <p>Ертегі «Аяз».</p> <p>Қыс туралы мақал-мәтелдер.</p>	<p>Мәтінде берілген негізгі ойды бөле білу.</p> <p>Ертегінің идеясына сәйкес мақал-мәтелдерді іріктей білу.</p> <p>Тақырыпты туындының негізгі ойымен немесе оның атауымен байланыстыра білу.</p> <p>Ертегі, әңгімелерге тақырып ойлап таба білу.</p> <p>Жұмбақ, мақал-мәтел бойынша ұжымдық әңгімелер құрастыра білу.</p>

<p>Құстар</p>	<p>Құстардың атауын: қарға, сауысқан, қарлығаш, үкі және т.б., олар туралы білімдерін бекіту.</p> <p>Олардың сыртқы көрінісін сипаттау.</p> <p>Құстардың дене мүшелерінің атауын бекіту.</p> <p>Құстар бейнеленген заттық суреттермен таныстыру.</p> <p>Боямақтағы түрлі құстарды бояу.</p>	<p>Құстар туралы жұмбақтар, жаңылтпаштар қарға, сауысқан, қарлығаш, үкі және т.б.</p> <p>Таңдау бойынша тапқыты жаттау «Қарға», «Қарлығашқа», «Сауысқан», «Торғай саған не керек?» «Торғай» және т.б.</p> <p>«Сүлейменнің бұйрығы» ертегіні және «Сауысқан» туралы әңгіменің мазмұнын талдап оқу.</p> <p>Тұндының тақырыбына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.</p>	<p>Мәтіннің бөлімдері мен тақырыптық байланысын көре білу.</p> <p>Сериялы суреттерге, кейіпкерлердің бейнелеріне сүйене отырып, мазмұнына сәйкес ертегі, әңгімені баяндай білу.</p> <p>Түрлі кейіпкерлерді сипаттай білу.</p> <p>Сипаттау және баяндау түріндегі мәтіндерді қолдану, жағдаяттарды анықтай білу.</p> <p>Баяндау және сипаттау түрінде мәтін құрастыра білуін бекіту.</p>
<p>Күн мен ай</p>	<p>Күн мен айдың сипаттамасымен таныстыру.</p> <p>Сыртқы көріністерін салыстыру.</p> <p>Сөз тіркестерімен таныстыру: күннің көзі, күн шықты, нұр шықты, ай сәулесі және т.б.</p> <p>Сюжетті суреттермен таныстыру «Таң», «Түн».</p> <p>Сахналау бойынша баяндау әңгімені құрастыру және ойыншықтармен сахналау.</p>	<p>Күн, ай, жұлдыз туралы жұмбақтар.</p> <p>«Күн шыққанда» тақпағын жатқа айту. (жаттау)</p> <p>«Ай мен күн» ертегісін мазмұнын талдау арқылы оқу. Ертегіні айтып беру. Оны сахналау.</p> <p>Ертегінің тақырыбына байланысты мақал-мәтелдерді іріктеу.</p>	<p>Жоспар негізіне мәтін құрастыру дағдысы.</p>

Біз, дұрыс іріктелген сөздік материалдар балаларды оқыту мен тәрбиелеу жұмыстарында білімді тереңдету мен бекітуде үлкен септігін тигізеді деп ойлаймыз.

## 2.2 КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АУЫЗЕКІ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПРОПЕДЕВТИКАЛЫҚ КЕЗЕҢІ

Көру қабілеті бұзылған балаларды ауызекі байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жұмысы мектепке дейінгі, әсіресе мектепке даярлау кезеңінде жүзеге асады. Бұл кезеңнің қажеттілігі аталған топтағы балалардың біркелкі еместігімен, әлеуметтік тәжірибесінің кедейлігімен, компенсаторлық мүмкіндіктерін қолдана алмайтындығымен, таным іс-әрекетінің өзгешелігімен түсіндіріледі. Аталғанның бәрі пропедевтикалық кезеңде коррекциялық-педагогикалық жұмыстарының негізгі бағыттарын айқындайды.

Коррекциялық-педагогикалық жұмысы – бұл дамуында ауытқуы бар балалардың даму заңдылықтарын зерттеуге негізделген, көрмейтін және нашар көретін балаларға тән кемістіктерді түзетіп, жоюға бағытталған педагогикалық қызмет, бұл жұмыс осы топтағы балалардың ақыл-ой және дене дамуына әсер етіп, педагогикалық міндеттерді шешудің негізі болып табылады.

Пропедевтикалық кезеңде көру функциялары мен таным әрекеттерін түзетуде мектептің негізгі міндеттерін шешудің алғышарттары алға қойылады. Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқытудың негізгі мақсаты - бала тұлғасын дамыту, логикалық ойлаудың тиімді әдістерін қалыптастыру. Сезімдік қабылдау логикалық ойлаудың негізі болып табылады, ал ойлаудың дамуы, өз кезегінде қоршаған әлемді жан-жақты, тереңінен қабылдауға мүмкіндік береді.

Көру қабілеті зақымдалған балалармен өткізілетін барлық оқу-тәрбие жұмысы түзетушілік сипатта болуы керек. Осыдан, көру қабілеті зақымдалған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптасу мәселелерін шешуге көмектесетін келесідей бағыттарды анықтауға болады:

- 1) Кеңістікте бағдарлануы арқылы қоршаған әлем туралы біртұтас түсінігін қалыптастыру.
- 2) Қалдық көруін сақтандыру және дамыту арқылы көру елестерінің қорын байыту мен оны ары қарай жетілдіру.
- 3) Сөйлеу тілінде кездесетін жетіспеушіліктерді түзету.
- 4) Танымдық әрекеттерін белсендіру.

Коррекция мәселесін шешу дұрыс тамақтану, санитарлы-гигиеналық талаптарды уақытында орындау жұмыстарымен де тығыз байланысты.

Әрине, түзету жұмысын, баланы мектепке қабылдағанда жан-жақты және өте тиянақты тексеріп, бастау керек.

Окулист көру өткірлігі, аймағын, сондай-ақ түсті тануын тексереді. Барлық балаларға көзілдірік танданып, емдік шаралар жүйесі қолданылып, сыныпта орны анықталуы керек. Көру өткірлігіне ғана байланысты емес, сонымен бірге, себеп-салдарға да – амблиопия немесе қилылықтың болуы баланың мұғалімнің үстелінің қай жағында отыру керектегін анықтайды, ал, альбинизмнен немесе аниридиядан пайда болған жарықтан қорқақтық – жарықтың қай жақтан түсу керектігін анықтайды.

Тіл дамыту сабақтарын табысты жүргізудің ең басты жағдайы – мұғалімнің немесе тәрбиешінің көру қабілеті зақымдалған балалардың жалпы танымдық әрекеттерінің ерекшеліктерін ғана емес, сондай-ақ, әр оқушының жеке ерекшеліктерін білу.

Көру қабілеті зақымдалған балаларға әңгімені құрастыра алмауы оқиғаның орнын анықтай алмауы тән. Сонымен қатар, балаларымыздың сөйлеу тілінің дамуының жетілдірілгендігінің сезімталдық негізі жайында айтуға болады. Баланың байланыстырып сөйлеу тілінің дамуының жетілдірілгендігіне сөз қорының кедейлігін, таяздығын жатқызамыз. Осы кемшіліктерді жою үшін, қателіктерге жол бермеуіміз керек, яғни бейнелі сөйлеу тілін сезімдік негізден бөліп алмауымыз керек. Егер, салыстырмалы түрде қызылшаны қызыл етік ретінде түсіндіретін болса, онда бұл айтылым баланың сөйлеу тілінің дамуына көмектеспейді, керісінше зиянын тигізеді. Ис-әрекетпен бекітілмеген сөзде ойлау үрдісі болмайды, бұл ойлау құралы болудан қалады, яғни сигналдық жүйенің өзара әрекеттесу принципіне жүзеге асады.

Көру қабілеті зақымдалған оқушыларды оқытуда көрнекіліктердің маңызы зор, оқытудың соңғы уақытысына дейін абстрактілі ойлауын дамыту болып табылатындығын естен шығармағанымыз жөн. Көрнекілікпен жұмыс істеудегі ең басты мақсат - оны оқушылардың анық көруі ғана емес, көрнекілік пайдалану негізінде абстрактілі ойлау алуына сезімталдық база ретінде қолданып, түзету сабақтарында біз талдау мен жалпылауды, салыстыру және ақыл ойының деңгейін қалыптастыру жұмыстарын бүкіл сабақ бойы жүргіземіз.

Дайындық кезеңде міндетті түрде индивидуалдық жұмыстардың маңыздылығы көрсетіледі. Біздің оқушыларымыздың типологиялық ерекшеліктерінен басқа индивидуалдық ерекшеліктерін, ақаулықтарын, көру өткірлігін, диагнозын, ақаулығының пайда болу уақытын, түрлі ауруларын ескергеніміз жөн.

Балалардың көру қабілетінің ерекшеліктері арасындағы айырмашылықтары сандық және сапалық негізде бақыланады. Көру қабілетіндегі сандық айырмашылық 0,05-0,2 аралыққа дейін, ал көру қабілетінің сапалық айырмашылықтарына көру қабілетінің функциялары жатады. Нашар көретіндер арасында үнемі рефракцияның жеткіліксіздігі, көру жүйесінің атрофиясы, микрофтальм жиі кездеседі. Оқушылардың жеке топ арасындағы немесе бүкіл сынып оқушыларына, ерекше назардағы оқушыларға жоспарланған және ұйымдастырылған көрудің сандық және сапалық айырмашылықтарын ескеру негізінде және түзету сабақтарының көмегімен берілетін тапсырманың көлемі анықталды. Мысалы, көру жүйесінің атрофиясы, афакия, екіншілік катаракта көріп қабылдауының баяулығына әкелетіндігін ескеруіміз керек.

Түсті ажырата алмайтын көру кемістігі бар балалар барлық сабақта, әсіресе коррекциялық сабағында олардың түсті ажыратуын ескеруіміз керек. Моргулис белгілегендей, біздің балаларымызға күрделі тапсырманы, әсіресе оқушының оқуға қызығушылығы артқан кезде беру керек. Сондықтан, жеңілінен, яғни олардың барлық жеке сапаларын ескеруден бастағанымыз жөн. Көру қабілетіне қандай жағдайда ауырлық түсіру керек деген басты сұрақты ғалымдар қазіргі уақытқа дейін анықтамады, бірақ нашар көретіндер бүкіл сабақ бойы 10-15 минуттан артық көзбен жұмыс істемеулері қажет. Әрбір оқушының көру жүйесі шаршайды. Жұмыс барысында біздің оқушыларымыздың көру өткірліктері әдетте үшінші сабаққа дейін жоғарлайды, содан кейін төмендей бастайды. 45 минуттағы сабақта ең жоғарғы көру өткірлігі 20-30 минуттардың аралығында. Жарыққа толық бейімделуі 15-ші минутта қалыптасады.

Коррекциялық сабағының құрылымы басқа да коррекциялық және жалпы білім беру сабақтарымен, сонымен қатар сабақтан тыс тапсырмалармен тығыз байланыстылығы анық. Бұл байланыс көп құрылымды болып табылады.

Нашар көретін және көрмейтін балалардың психикалық дамуының ерекшеліктеріне байланысты таным әрекетінің вербалдығы, енжарлығы, қарым-қатынаста сөйлеу тілінің сәйкестенбеуі, инструкция талаптарының жеткіліксіздігі байқалады. Бұл кездескен жеткіліксіздіктер тұтастай алғанда балалардың практикалық тәжірибиесінің, талдап бақылау мүмкіндіктерінің шектелуімен түсіндіріледі.

*Талдап бақылауына баланың заттың бөлінген жеке бөлшектерді қабылдауы, заттардың сапасын, қасиеттерін жекешелендіру (дифферен-*

циялдау), қабылдағанын сипаттау негізінде ауызша айтып беру жатады.

Пропедевтикалық кезеңде баланың сенсорлы тәжірбиесі перцептивті іс-әректін дамытуға бағытталған әдіс-тәсілдері негізінде жүзеге асады. Мұнда «заттардың зерттеліну ретінің сақталынуына мұғалімнің талаптары маңызды, оқушылар таңдауының танымдық көзқарас тұрғысынан істелінетін перцептивті іс-әрекеттерді талқылауы және мұғалімнің бағалауы, балалардың өзін-өзі бағалауы мақсатқа бағыттылы» (И.С. Моргулис). Қабылдау объектісін таңдаудауға көп көңіл бөлу керектігі айтылады, ол танымдық іс-әрекетін қозғалысқа келтіруші ретінде біріншіден бір ақпараттарды қамтуы керек болса, екіншіден баланың сенсорлы ортасын дамытатындай болуы керек. Сондықтан, балалар заттарды полисенсорлы негізде жанасумен қабылдауы тиіс.

Сонымен, көру қабілеті зақымдалған баланы арнайы оқыту мен сөйлеу тілін дамытудағы ең басты талап – қабылдауын, қоршаған ортаның іс әрекетін, елестетуін, ойын және заттық тәжірибе түрінде жағдай орната отырып дамыту керек екендігі күмәнсіз. Әр сабақтың барлық кезеңдерінде сенсорлы тәжірбиесінің, сақталу анализаторларын пайдалануының, ойлауының дамуы мен қоршаған орта жайлы түсініктерінің қалыптасуына арналған жұмыс жүргізіледі.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың сезімдік тәжірибесін дамытуға арналған жұмыстың кезектілігі мен негізгі кезеңдері 3-кестеде берілген.

Түзету сабақтарының мазмұны 3-ке бөлінеді, әрқайсысы өзінің түзетушілік міндеттерін қояды және шешеді.

### *3 кесте - Түзету сабақтарының типтері мен міндеттері*

Сабақтың типі	Сабақтың тақырыбы мен типіне байланысты түзетушілік міндеттері
1. Пәндік сабақтар	1. Өзінде бар білім мен біліктерін анықтау (сөздерді заттық сйкестендіру және тану деңгейінде). 2. Балаларда толық көріністерді нақтылау және қалыптастыру. 3. Заттармен жұмыс жасау барысында қарапайым талдау бақылау тәсілдерін қалыптастыру, танымдық белсенділігін дамыту, сақталған анализаторларды пайдалануға үйрету, заттардың түсін, көлемін, ұзындығын ажыратуға үйрету. 4. Үлкен және кіші кеңістікте бағдарлауын дамыту. 5. Түсініп ойлауын қалыптастыру: заттарды 2-3 белгілері бойынша салыстыруға, жинақтауға үйрету. 6. Құрастыру дағдыларын қалыптастыру (илеу, бейнелеу, бояу).

2. Экскурсиялар	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Заттардың кеңістіктік және заттық ұғымдарының деңгейін анықтау.</li> <li>2. Барлық сақталған анализаторларды, сөйлеу, ойлауын қолданып, белсенді анализдік қабылдауын дамыту (заттарды қашықта, қозғалыста қабылдай білуіне ерекше көңіл бөлу керек).</li> <li>3. Сақталған анализаторларды тірекке алып, үлкен және кіші кеңістікте бағдарлау тәсілдеріне оқыту.</li> <li>4. Бақылау нәтижесі бойынша нақты заттарды суреттеу бөлшектерін құруға үйрету.</li> </ol>
3. Коррекциялық сабақтары: тіл кемшіліктерін түзету; кеңістікте бағдарлау; әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау; қалдық көруін сақтандыру және дамыту; мимика және пантомимиканы дамыту және т.б.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Жетекші анализаторлардың перцептивтік іс-әрекетін дамыту.</li> <li>2. Моторикасын, қозғалыс ырғақтарын, көз мөлшерін, қашықтан қабылдауын, түсті көруін дамыту.</li> <li>3. Бағыт, көлем, ұзындық, қашықтық жайлы кеңістік ұғымдарын қалыптастыру.</li> <li>4. Есту және қалдық көріп қабылдауын дамыту.</li> </ol>

Сенсорлық қызметін дамытуға және байланыстырып сөйлеуін қалыптастыруға бағытталған сабақтар үлгілерін ұсынамыз.

### *Түс ажыратуын дамыту*

*Мақсаты:* заттармен, түс үлгілерімен таныстыру. Тұрақты зейінін дамыту. Бір текті заттарды түсі бойынша ұқсастығы мен айырмашылығын ажырата білуін қалыптастыру.

#### *Үлгі тапсырмалар мен ойындар:*

1) Суреттен күнді көрсет. Оның түсі қандай? Аспанды көрсет. Оның түсі қандай? Шөптің? Көмірдің?

2) Қораптан қызыл қарындашты ал (сосын сары, жасыл, көк, қара). Былай айт: «Мына қарындаш гүл сияқты қызыл», «Мына қарындаш шөп сияқты жасыл», «Мына қарындаш аспан сияқты көк» т.б. бұл тапсырмаларды текшелермен, бояулармен қайталау.

3) Үстелден «Күн сияқты сары» деп айтуға болатын заттарды тап. Кілемге сондай түсті заттарды қой.

4) Үстелден «Шөп сияқты жасыл» деп айтуға болатын заттарды тап. Кілемге сондай түсті заттарды қой.

5) «Қарындаш не істей алады?» ойыны. Әр балаға бір қарындаштан беріледі. Мықты оқушы бастайды: «Менде көк қарындаш. Ол аспанды, өзенді, көлді сала алады.». Ойыншылар кезекпен өз қарындаштары не салатыны жайлы әңгіме құрайды.

Кейбір балалар әңгімені жүргізушінің соңынан қайталайды немесе өз бетінше түстерді атайды.

1) «Сиқырлы қаптан» үстелдің үстінде жатқандай текше тап (доп,

жалауша). Бір тектес заттарды бір-біріне тақап, айт: «Сондай сары текше», «Сондай көк доп».

2) Қуыршақтардың көйлектерінің түсіне сәйкес келетін түймелер таңда да былай айт: «Көк көйлекке көк түйме тағамыз» және т.б.

### *Пішін ажыратуын дамыту*

Мақсаты: геометриялық фигуралардың аттарын меңгеру (үшбұрыш, дөңгелек, шаршы, тікбұрыш); полисенсорлық өзара байланыстарын дамыту (көз бен қол қимылдарының үйлесуі); сақталған анализаторлардың белсенділігін дамыту (сипап сезу, кинестезия, қалдық көру).

#### *Үлгі тапсырмалар мен ойындар:*

1) Геометриялық фигуралардың ішінен дөңгелек, шаршы, тікбұрышты, үшбұрышты тап.

2) Геометриялық фигураларды орамалдың пішініне сәйкес қой да былай айт: «Домалақ орамалдың үстіне әртүрлі шеңберлер қойып шығамын: қызыл түсті, сары түсті, көк түсті, үлкен және кішкентай». Аталған фигуралар кезегімен қойылады.

Үлгермеуші оқушыларға тапсырма бөлшектеніп беріледі, мысалы:

- Әуелі қызыл шеңберді қой, қасына көк.
- Шеңберді қандай кезектілікпен қойғаныңды айтып бер.
- Әуелі үлкен, сосын кіші шеңберді қой.
- Не істегеніңді қайтала.

3) Геометриялық фигуралардың контурларын жүргіз. Контурлардың сыртына шықпай боя.

4) Сипаттау арқылы қандай фигура екенін тап. Шешу барысында не істегеніңді айт. Алдын ала үлгі беріледі «Міне мен фигураны ұстадым, айналдырып сипап өттім, үш бұрышын таптым. Бұл үшбұрыш».

5) Үстелдің үстінде тұрғандай фигура тап. Тауып, сипаттап бер.

6) Суреттен дөңгелек, шаршы, үшбұрыш пішіндес заттарды тап.

7) Бөлшектерден геометриялық фигураларды құрастыр. Не істегеніңді айт.

8) Мына заттардың пішінін айтып бер: алма, шие, доп (дөңгелек); орамал, текше (шаршы тәріздес) және т.б.

### *Талдап бақылаушылығын дамыту*

*Талдап бақылауына баланың заттың бөлінген жеке бөлшектерді қабылдауы, заттардың сапасын, қасиеттерін жекешелендіру (дифференциалдау), қабылдағанын сипаттау негізінде ауызша айтып беру жатады.*



*Мақсаты:* талдау, салыстыру, жалпылау арқылы балалардың ойлау әрекетін дамыту; бақылаушылығын жетілдіру; қабылдағанын сөзбен жеткізуді үйрету.

*Тапсырмалар мен ойындар:*

1) 1 «Ал менде» ойыны

Ойынның мақсаты: затты қабылдауда қажетті мәліметтерді анықтап, сөзбен жеткізуге үйрету, баланың сөйлеу белсенділігіне ынталандыру.

Ойынның шарты: балалар жұппен тақтаға шығып, «сиқырлы дорбадан» затты таңдап алып, оны ретімен сипаттайды.

Жүргізуші (алдымен мұғалім содан кейін жақсы оқитын оқушы): менде алма. 2-ші ойыншы жалғастырады: менде орамал.

- Менің алмам қызыл!
- Менің орамалым көк!
- Менің алмам домалақ!
- Менің орамалым төртбұрыш!
- Менің алмам тегіс!
- Менің орамалым бүдірлі!
- Алмамды жеймін!
- Орамалмен қол сүртем!

2) *Топтағы заттардың аттарын жалғастыр:*

Пальто, куртка, носки, шапка.....

Доп, қуыршақ, машина.....

Күз, қыс, көктем....

Сиыр, бұзау, ат, ешкі.....

Осы сияқты тапсырмалармен ойындар балалардың сенсорлы тәжірибесін кеңейтеді, барлық психикалық процесстерінің дамуына ықпалын тигізе отырып, балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуіне әсер етеді. Осындай жұмысты арнайы педагогикалық жағдайда ұйымдастырған жөн.

## 2.3 ТІЛДІК ЖӘНЕ ТІЛДІК ЕМЕС МӘНЕРЛІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Тілдік және тілдік емес мәнерлілікті қалыптастыру кезеңін технологиялық жобалау, пропедевтикамен тығыз байланысты және көруінде бұзылысы бар балалардың тілдік (логикалық үзілістер, екпіндер, жылдамдық, ырғақ) және тілдік емес (қол қимылдары, ым-ишара) мәнерлілігін қолдану іскерлігін қалыптастыруға бағытталған.

Аталған кезеңнің мазмұны жалпы білім беретін және коррекциялық сабақтарда құрылады.

### *Кесте 4т - Тілдік және тілдік емес мәнерлілігін қалыптастыру сабақтары*

Сабақтың типі	Сабақтың типі мен жылдамдығына сәйкес міндеттер
Ана тілі	1. Тілдің нормаларына сәйкес дыбыстауды жетілдіру, фонематикалық қабылдауды және ауызша сөйлеуді есте арқылы талдау қабілетін дамыту. 2. Белгілі мазмұнды бейнелі сөз арқылы беру қабілетін дамыту.
Сөйлеу тіліндегі кемшіліктерді түзету	1. Оқуда, баяндауда, әңгімелеуде тілдік және тілдік емес мәнерлілікті қолдану іскерлігі. 2. Балаларды ертегілер, әңгімелер, өлеңдерді тыңдауға үйрету, көркем шығармадағы оқиғаның дамуын қадағалауға үйрету. 3. Ауызша сөйлеуді эмоционалды қабылдауды тәрбиелеу. 4. Тілдік интонацияны дамыту.
Мимика және пантомимиканы дамыту	1. Әңгімелесушінің эмоционалды күйін қабылдауға және өзіндік сезімдерін көрсетуге үйрету. 2. Мимиканы, мәнерлі қозғалыстарды, адамға қажетті жесттер мен позаларды қабылдау және қайта жаңғырту іскерлігін қалыптастыру. 3. Өзінің, әңгімелесушінің, әдеби шығарманың кейіпкерінің эмоционалды күйлерін сөзбен сипаттау дағдысын дамыту. 4. Бірлесіп толғанудағы қажеттілікті қалыптастыру. 5. Қарым-қатынастың вербальды және вербальды емес құралдарын қолдана отырып, еркін практикалық іс-әрекетте мәдени мінез-құлықтың қалыптасқан дағдыларын қолдану.

Кезеңнің барлық бөлімдері өзара байланысты. Практикалық жұмыста бұл бөлімдер әртүрлі сабақтарда бірлесуі және бір-бірін өзара толықтыруы мүмкін. Осылайша, бір сабақта оқу іс-әрекетінің түрлері мен міндеттерін үйлестіру мүмкін болады. Мысалы, «Мимика және пантомимиканы дамыту» бойынша сабақтың міндеттерін басқа коррекциялық сабақтардың міндеттерімен үйлестіруге болады.

Оқу іс-әрекетінің негізгі түрлері:

- 1) Оқу, әңгімелесу, талқылау, баяндау, талдау.
- 2) Ойын-импровизациялар, ережелермен ойын, сюжеттік ойындар, дидактикалық және театрландырылған ойындар, ойын-драматизациялар.
- 3) Жоғары психикалық функцияларды дамытуға арналған ойындар.
- 4) Тифлографика/сурет салу: еркін, тақырыптық, фантазиялық.
- 5) Этюдтерді, жаттығуларды, бейнефильмдерді қарау және талдау.
- 6) Иллюстрацияларды, объектінің суреттерін және сюжеттік картиналарды көру және талдау (қалдық көруде).
- 7) Психогимнастикалық жаттығулар және ойындар.
- 8) Ертегі терапиясының, арттерапияның элементтері бар ойындар.

Тілдік және тілдік емес мәнерлілікті қалыптастыруға бағытталған сабақтардың үзілістерін қарастырайық.

Алғашқы сабақтарда балаларды дұрыс, анық, мәнерлі сөйлеуге үйрету міндетін қою қажет. Ол үшін шағын фольклорлы формадағы материалды қолдануға болады: жаңылтпаштар, жұмбақтар, шағын өлеңдер. Мысалы, «Үй жануарлары» тақырыбы бойынша балаларға жылқы, сиыр, түйе туралы жұмбақтар түсініксіз сөздер жиынтығымен ұсынылады. Содан кейін «Артығын тап» ойыны ұсынылады, онда бірнеше суреттердің арасынан балалар үй жануарларына жатпайтын затты табулары қажет. Содан кейін, балалармен бірлесіп өлең оқылады, онда логикалық үзілістерге, екпіндерге, сөйлеудің жылдамдығы мен ырғанына ерекше зейін аударылады. Әрі қарай балалар «Үй жануарлары» тақырыбымен біріктірілген бұйымдарды мүсіндейді. Содан соң, мүсіндеген жануарды сипаттауға үйренеді.

«Үй жануарлары» тақырыбы бойынша сабақта төмендегідей міндеттер қойылады:

- ірі үй жануарлары туралы ұғымдарын тереңдету және кеңейту (жылқы, сиыр және т.б.);
- сөздікті нақтылау арқылы сөйлеуді дамыту; сөйлеудің диалогты формаларын дамыту; бақылау нәтижелері бойынша сипаттама құрастыруды қалыптастыру;
- бет пен дененің мәнерлі қимылдарын үйрету;
- ұсақ моториканы дамыту.

Сабактың үзіндісі:

1) Балалардың алдына үй жануарлары бейнеленген суреттер қатары қойылады. Мұғалім жұмбақты оқиды, ал балалар жұмбақты шешуі жазылған карточканы шетке қояды.

\*\*\*

*Қызықты бір жануар,  
Үстінде екі тауы бар.* (Түйе)

М.: Бұл жұмбақтың түйе туралы екендігін қайдан білдіңіздер?

Ескерту. Балалардың өз жауаптарын жұмбақта жасырылған жануардың белгілерін атай отырып, дәлелдей білуіне жетелейміз (Мысалы: бұл түйе, себебі оның екі өркеші бар).

Дәл осындай үлгідегі жұмыс бұқа, жылқы туралы жұмбақтармен жүргізіледі.

\*\*\*

*Өзі күшті  
Мүйізі мықты,  
Қызылды көрсе,  
Құтыра шықты.* (Бұқа)

\*\*\*

*Қамыс құлақ, тостаған тұяқ,  
Мінсең канат, сүті дәрі,  
Еті тамақ.* (Жылқы)

2) Келесі сөздермен сөздік жұмысы: «тәкаппар», «мақтаншақ».

М.: Сіз «мақтаншақ» сөзін қалай түсінесіз?

- Бұл сөз нені білдіреді?
- «Тәкаппар» сөзін қалай түсінесіз?
- Бұл сөз нені білдіреді?
- Бұл сөздер мәні бойынша бірдей ме?
- Дұрыс, бірақ дәл емес. Мақтаншақ – бұл қолындағы бар нәрсемен мақтанады. Ал тәкаппар - яғни, басқаларды менсінбейді, оларды өзінен төмен санайды.

3) Жануарлар туралы ертегі оқу.

М: Қазір мен сіздерге осы жануарлар туралы ертегіні оқып беремін, ол ертегі «Суыр сұңқар, су қайда?» деп аталады.

\*\*\*

### Суыр сұңқар су қайда?

Ерте заманда сиыр сызылған кербез шапқан, жүйрік болыпты. Ол әрі тәкаппар, мақтаншақ болыпты. Бір күні ат екеуі жарыспақ болады. Бұрынғы жарыстарда әрдайым сиыр озады екен. Осы жолы озып, төрт аяқты жануарлардың ішінде ең жүйрікті деген атаққа сиыр ие болмақшы екен.

Ат пен сиыр бір күні қатар тұрып жарысты бастайды. Құйрығын шаншып алып, сиыр дегеннен-ақ қарасын зіп жөнелелі.

Оның артынан желдей жүйіткіп, үдей шауып, ат келе жатады. Жол ортасында бәстесушілерге сусын беру үшін суыр отырады.

Бір кезде оза шауып, елерген сиыр суырға келеді де:

- Сасық суыр, су қайда, бер маған тезірек, – дейді.

Оның тәкаппар мінезіне ренжіген суыр:

- Міне су, – деп, сасық, лай су береді.

Біраздан соң суырдың қасына шаршап, шөлдеп, ат келеді де:

- Суыр сұңқар, су берші маған, – дейді.

- Жалқы тұлпар, су мұнда, - деп, мөлдір, тұнық суды береді.

Таза, мөлдір суға қанып алған ат бойына қуат қосылғандай болып, құстай жөнеледі.

Ал сасық, лай су ішіп алған сиыр онша ұзап кете алмайды да, екі-үш қырдың астында жылқы оны қуып жетіп, көмбеге бірінші келеді.

Содан былай жылқы төрт аяқты жануарлардың ішіндегі жүйрігі болып саналады. Ал сиыр содан бері шабандап, жүгіре алмайтын болып қалады.

4) Ертегінің мазмұны бойынша әңгімелесу:

- Сиыр мен жылқы не үшін таласып қалды?

- Сиыр қандай еді? (тәкаппар, мақтаншақ)

- Жылқы қандай еді? (сыпайы)

- Суыр сиырға қандай су берді? Не үшін?

- Суыр жылқыға қандай су берді? Не үшін?

- Сиыр не үшін айыпты болды?

5) Балалардың ертегі үзіндісін сахналауы (сахналауды мимика және пантомимиканы дамыту бойынша коррекциялық сабақтарда қолданған жақсы).

Сөйлеудің диалогты формаларын бекіту мақсатында, балалар 3 адамнан ертегінің үзіндісін сахналау үшін топтарға бөлінеді.

Ескерту. Сахналау барысында мұғалім қол кимылдарын, мимиканы, дауыстың қаттылығы мен жылдамдығын үйретеді және түзетеді.

6) Ертегінің идеясына мақал-мәтелдерді іріктеу.

\*\*\*

*Ат адамның қанаты.*

*Ас адамның қуаты.*

- Бұл мақал не туралы?
- Бұл мақалдың оқылған ертегімен қандай ортақ белгісі бар?
- Не үшін мақалда жылқының адамның қанаты деп айтылады?
- Жылқы адамға қалай қызмет етеді?

7) Кесілген суреттермен жұмыс.

- Ал, енді біз сіздермен «Кім жылдам?» ойынын ойнаймыз.
- Үстелдің үстінде кесілген суреттер жатыр, сіздер оларды жинап алып, бүгінгі ертегінің ішіндегі қай кейіпкердің қонаққа келгенін қарауларыңыз керек.

*Ескерту.* Педагогтің қалауынша, балаларға 2-3 бөлікке немесе 4-5 бөлікке кесілген суреттер беріледі.

8) Сабақтың қорытындысы.

Берілген мысалдан көруінде бұзылысы бар балалардың «Үй жануарлары» тақырыбын сахналауда, ойын іс-әрекетінде, сөйлеу әрекетінде қайталайтынын байқауға болады. Бұл тақырып ертегіде, жұмбақтарда мақал-мәтелдерде қайталанатын. Алдыңғы сабақта берілген тақырып балалар өлеңдерінде, жаңылтпаштарда, мүсіндеуде қайталанды. Мұндай жұмыс бағдарламалық материалды толыққанды меңгеруге ықпал етеді.

Барлық сабақтарда көру арқылы қабылдауды дамытуға, заттарды талдауды және олармен функционалды іс-әрекет етуді оқытуға арналған тапсырмалар қарастырылған.

## 2.4 МӘТІННІҢ ТАҚЫРЫБЫ МЕН МАЗМҰНЫН ТҮСІНУІ БОЙЫНША ЖҰМЫС

Бұл кезеңде мәтіннің тақырыбы мен мазмұнын түсіну бойынша жұмыс жүргізіледі. Кезеңнің негізгі міндеттеріне баяндаманың ойын, тақырыбын түсінуге үйрету; тақырыптық біртұтастығы мен айырмашылығын ұғындыру; аталған тақырыппен мазмұнының сәйкестігін байқауға үйрету; мәтінді атай білуге үйрету; өзі мазмұндағанының (ертегілер, әңгімелер, тақпақтар) тақырыбын анықтауға жаттықтыру.

Оқытудың бірінші кезеңінде тақырып туралы түсініктерін қалыптастыру қарастырылады. Тақырып – бұл ертегілер, тақпақтар, әңгімелерде, суреттер мен картинкаларда көрсетілген бейнелер ту-

ралы баяндау болып табылады. Мысалы, балалар «Үш жалқау» ертегіні тыңдай отырып, қандай тақырыпта баяндалғанын анықтайды. Тақырыпқа сәйкес мақалдар мен жаңылпаштарды таңдай білуге үйренеді.

Келесі сабақтарда балаларды бір тақырыппен біріктірілген басқада да шығармалармен таныстырамыз.

Сабақ үзіндісінен мысал келтірейік.

*Тақырып: Жыл мезгілдер*

*Мақсаты:*

- шығарманың тақырыбына сәйкес атауларын сәйкестендіруге үйрету;

- мазмұнына сай шығармаларға атау қоюға үйрету.

*Сабақтың үзіндісі:*

1) Тақпақпен жұмыс.

Мұғалім «Жазда» атты тақпақтың атауын көрсетпей, оқиды:

\*\*\*

*Балақай-ау балақай,*

*Жаз келеді-ау алақай*

*Жалаң аяқ жүреміз,*

*Балақты да түреміз.*

*Көлден балық сүземіз,*

*Жалтылдатып тіземіз.*

*Тау мен тасты кеземіз*

*Сан қызықты көреміз*

*Тайға мініп желеміз,*

*Алтыбақан тебеміз.*

- Бұл тақпақ не туралы айтылған?
  - Сендердің ойларыңша бұл қай мезгіл?
  - Жаз туралы не айтылған?
  - Тақпақтың атын қалай қояр едін?
  - Кәне, тақырыпқа ат қойыық.
- 2) Жұмбақты шешейік (жаз туралы):

*Жұмбақ*

*Күн ысып, су жылынып,*

*Егін басын тұр иіп.*

*Жеміс тердік бақшадан,*

### *Жеңімізді түрініп.*

Тақырыпты жеңілдету үшін балаларға көмек ретінде жыл мезгілдеріне байланысты иллюстрациялық құралдарды ұсынуға болады. Бала жұмбаққа сай иллюстрацияны таңдай алу қажет.

- Такпақ пен жұмбақты не біріктіреді? Ортақ белгілері қандай?
- Дұрысы: такпақ пен жұмбақ жаз туралы.
- Олардың ортақ тақырыбы «Жаз».

«Қыста» және «Қыс туралы» тақырыптар бойынша жұмыс жүргізеледі.

### 3) «Қатені тап» ойыны.

Балаларға қыс және жазға қатысты сөздер жазылған үлестірмелі қағаздар таратылады, олар жыл мезгілдері бойынша топтастыру қажет. Нашар көретін балаларға қосымша қыс пен жаздың бейнесі бейнеленген суреттер беріледі, бірақ мезгілдер бойынша қателіктер жіберіледі (мысалы, «Қыс» суретінде жайқалып өсіп тұрған гүл және т.б.).

- Суретте қандай жыл мезгілі көрсетілген?
- Суретші қандай қателік жіберді?
- Сен неге олай ойлайсың?

Басқа да тақырыптармен жүргізілген ұқсас жұмыстар, мысалы, «Көктем», «Күз».

Қиындық туындаған жағдайда сұрақтар ретімен ұсынылады, мысалы:

- Картинкаға қара.
- Онда не бейнеленген?
- Ағаш қалай көрінеді?
- Адамдар қалай киінген?
- Балалар не істеп жатыр?
- Бұл қандай мезгілде болып жатыр?
- Бұл суретті қалай атауға болады?
- Бұл жаз/қыс бола ала ма?
- Демек, қай жерден қателік кетті?

### 4) Жұмбақпен жұмыс.

Мұғалім жасырынатын (мысалы: найзағай) бейненің картинкасын көрсетеді және 3 нұсқадағы жұмбақты оқиды.

\*\*\*

*Қырда қылыш жарқырайды.* (Найзағай)

\*\*\*

*Аспанның жүзі жарқ етті,  
Ақ найза жерге сарт етті.* (Найзағай)



\*\*\*

*Жарқ етті де жоғары,  
Он бөлінді от қылыш.*

(Найзағай)

- Бірінші жұмбақта найзағай немен салыстырады?
- Оның бейнелегені найзағайға сай келе ме?
- Екінші жұмбақта найзағай туралы не айтылған?
- Үшінші жұмбақта найзағай туралы не айтылған?
- Қандай жұмбақтың жауабына сай келеді?
- Неге, қалай ойлайсыздар?
- Бұл жұмбақтың ортақтығы не?
- Демек, ортақ тақырыбы-найзағай.

Шығармалар бойынша көрсетілген сабақ үзінділеріндегі алуан түрлі жұмыс әдістері шығармалардың тақырыптарын атауларына сәйкестендіруге, анықтай білуін қалыптастыруға бағытталған.

Алдағы сабақтарда балалар сурет салады немесе біртұтас біріктірілген тақырыптарда «Жануарлар», «Күстар» тифлографиялық картинкалар таңдайды. Бір тақырып бойынша әртүрлі мазмұндағы сурет салуға болатынын және сурет бар екеніне балалардың назарын аудартамыз. Білімдерін бекіту үшін суреттер, тақпақтар, ертегілердің нақты атауларын тандап алуға бағытталған ойын-жаттығулар жүргізіледі. Ол үшін бір тақырыпта, сурет тақырыбына сай келетін бірнеше қысқа ертегілер, әңгімелер немесе тақпақтар оқылады, ал балалар атауын немесе тақырыбын атайды. Сонымен қатар, мақал-мәтелдердің көмегімен шығарманың негізгі ойын анықтауға бағытталған жаттығулар қайталады.

Жүргізілген жұмыстың нәтижесінде балалар тақпақтың, суреттің, ертегінің негізгі ойы мен тақырыбын дұрыс анықтауға үйренеді. Тақырып ұқсастығы мен айырмашылығын анықтауға, шығармалар мен суреттерге ат таңдай білуін қалыптастыру

## 2.5 МӘТІННІҢ КОМПОЗИЦИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ БОЙЫНША ЖҰМЫС

Мәтіннің композициялық құрылымы бойынша жұмыстың міндеті балаларды мәтіннің алуан түрлі түрлерін (баяндау және суреттеу) құруға үйрету болып табылады.

Бастапқы жұмыста мәтіннің құрлымы туралы білімдерін қалыптастырған жөн. Балаларға кез келген әңгіменің басы, ортасы, соңы

болатынын түсіндіреміз. Мысалы, оқушыларға қазақ халқының ертегісі «Ай мен күн» оқып береміз. Балалардың бастапқы білімдері тексеріледі. Мағлұматтарының бар екенін тексеру үшін ай, күн, жұлдыз туралы жұмбақтар қолданылады. Мұғалім баламен бірге әңгімелеу барысында мәтінің басын, ортасын, соңын ерекшелей отырып, шығарманың бастапқы кезеңінде-ақ кім туралы және оқиғаның қай жерде және қандай уақытта болатыны көрсетілгенін түсіндіреді. Өткен материалды бекіту үшін мақал-мәтелдер мен жаңылпаштардың көмегімен ертегінің негізгі идеясы мен тақырыпты ерекшелеуге бағытталған жаттығулар жүргізіледі.

Әрі қарай оқушыларға әңгіменің ортасының маңыздылығын, негізгі бөлімінде ертегідегі қандай да бір оқиға толық ашылғаны туралы мағлұмат береді. Бұл кезеңдегі маңызды міндеттердің бірі – негізгі бөлім ішінде әңгіменің бастапқы кезеңінен мазмұнын ортаңғы бөліміне көшудің алуан түрлі байланыстырушы құралдармен балаларды оқыту болып табылады. Қойылған міндеттерге сай сөздікпен жұмыс және сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастырумен тығыз байланыста жүзеге асырылады. Балалар қыздың іс-әрекетті реттілікпен бейнеленген (5 сеялы суреттер) «Мақта-қыз» ертегісінің сюжеттік картинкалар сериясы бойынша негізінде жұмыс жасайды.

Көрмейтін балаларға сюжетті жақсы қабылдау үшін кейіпкерлердің реттілікпен бейнеленген рельефті картинка беріледі. Нашар көретін балаларға көп көрнекіліктерді қабылдауды жеңілдету үшін дайын суреттерді бояуды ұсынамыз. Көру қабілеті зақымдалған балалар қарқынды бейнеленген оқиғалар бойынша әңгіме құрастыру кезінде қиыналатындарын байқауға болады. Оған қоса, балалар үшін мәтіннің орта бөлімін қысқарту немесе тастап кету тән.

Сондықтан да өздерінің мәтінді толық құру үшін сюжет желісінің реттілігі және дамуы барысы көрсетілген сюжеттік картинкалардың сериясы қолданылады.

Келесі сабақтарда балаларға мұғалім ұсынған тақырып бойынша баяндаудың негізгі бөлімдерін құруға тапсырмалар беріледі. Тақырыптан басқа екі бөлім - басы және соңы ұсынылады. Тапсырманы жеңілдету үшін оқушыларға жетіспейтін бөлімнің сюжеттік/тифлографикалық суреттер сериясы ұсынылады. Балалар әңгімелерін жаңарту мақсатында мәтіннің түсінікті және дұрыс құру негізінде қатысушылардың айтып беруі талданады. Талдау кезінде әңгімелер бөлімінің сәйкестігіне көңіл бөлінеді.

Жұмыстың алдағы кезеңдерінде сюжеттік суреттер сериясымен

жұмыс жүргізу жалғасады. Суреттерді қарау үрдісінде айтып беру мен әртүрлі сөйлемдердің грамматикалық байланыстарын құрудың амалдарымен, сонымен қатар әңгіме барысында шығармашылық мәңгерлік құралдарын көрсететін жаттығулар жүргізіледі.

Әрқайсысы өз міндеттерін шешетін тапсырмалардың нұсқаулары.

1) Әрбір балаға әңгіме барысы реттілікпен құру үшін сюжеттік/тифлогофикалық картинкалар сериясы ұсынылады.

2) Мұғалім сюжеттік желісі дұрыс құрылмаған картинкалар сериясын ұсынады. Балалар қателіктерді тауып, түзейді. Әрі қарай лексикалық, грамматикалық жаттығулар орындалады, әңгімелер құрастырады.

3) Картинкалар сериясынан бірінші және соңғысы ашық, екінші және үшіншісі жабық. Балалар әңгіменің ортасын ойдан шығарады. Мұғалім ортасын ашады, ал балалар дұрыс айты ма, әлде қате айтқанын көреді. Соңында ең жақсы орындалғанын таңдап, ат қояды.

4) Мұғалім балаларға бір сурет көрсетеді,оны балалар мұқият қарап бір оқушы бір сурет бойынша әңгіме құрастырады. Қойылатын сұрақтар: «Бұл әңгіменің жалғасы болуы мүмкін бе? Ол қандай болуы мүмкін? Бұл әңгіменің кейіпкерлерімен не болуы мүмкін?». Кейінен мұғалім реттілікпен 4 картинкадан тұратын сюжеттік серияны ашады. Соңында барлығы ашылғаннан кейін, төрт адамнан тұратын топ жаңа әңгіме құрастырады.

Тапсырма балалар бойындағы ауытқулық деңгейіне қарай беріледі. Мәтіннің композициялық құрылымын талдауға арналған сабақтың үзіндісін қарастырайық.

*Сабақ міндеттері:*

1. Балаларды сюжеттік картинкалар сериясы негізінде әңгіме құрастыруға үйрету.

2. Көру арқылы қабылдау мен ойлауын дамыту.

3. Талдаушы бақылау дағдыларын жетілдіру.

*Сабақ үзіндісі.*

Балаларға (жеке) сюжеттік картинка сериясы (мысық тышқанды қуып жүр; тышқан қорап ішіне секірді; мысық қорап ішіндегі тышқанды ұстай алмайды).

Балалар сұрақтар жоспар ретінде алдын ала берілген немесе картинкаларға сүйене отырып әңгіме құрастырады:

- Суретте не бейнеленген?
- Тышқан не істеп тұр?
- Тышқан қайда секірді?
- Мысық тышқанды неге ұстай алмады?

Тапсырманы жеңілдету үшін сөйлемнің бастапқы бөлімі үлгі ретінде балаларға беріледі:

- Мысық тышқанды көрді ...
- Тышқан мысықты көріп жүгірді және тығылды ...
- Мысық ұйықтап қалды ...
- Мысық тышқанды ұстамады, өйткені...

Келесі кезеңдегі міндет - балаларды мәтіннің алуан түрлі түрлерін құруға және ажыратуға үйрету болып табылады: баяндау және бейнелеу.

Ол үшін балаларға - егер біз затты бейнелеп сипаттама берсек онда ол –бейнелеу әңгіме, ал егер қандай да бір оқиға туралы айтсақ, онда ол – баяндау әңгімесі болатынын түсіндіреміз.

Бұл кезеңде көру қабілеті зақымдалған балалардың жұмбақ бойынша жануарлардың, заттардың келбетін және іс-әрекетін ерекшелей білуіне; ойыншық туралы әңгімелер мен жұмбақтар құруына ерекше назар аударылды. Бастапқыда балалардың жұмбақ туралы түсініктерін анықтап аламыз.

Содан кейін балалар бейнелік жұмбақтарды шешеді, жұмбақ мазмұндағы заттарға тән сипаттарын табады, оған қоса аталған затты бейнелеуге үйренеді. Бірнеше адам бірдей затты ұстап тұрғанымен, әр баланың өзіндік бейнелеу реті бар екенін анықталады. Балалар жиі кездесок белгілерді атайды. Бұл ерекшеліктерді есепке ала отырып, затты (ойыншықты) сипаттайтын сұрақтар ретімен қойылады. Әрі қарай сипатталған ойыншықтармен сюжеттік әңгімелер үлгілері ұсынылады. Яғни затты сипаттаудан әңгіме құрастыруға өтеміз. Мұғалім қойылым әңгіменің үлгісін береді, мысалы:

«Бір күшік болыпты. Оның аты ... (Балалар атын қояды) Ол бір күні далаға қыдыруға шығыпты. Қараса, алдынан қоян келе жатыр. Күшік қоянның қасына келіп:

- Сәлеметсің бе қоян, – депті.
  - Амансың ба, – деп қоян жауап беріпті.
  - Сенде тамақ жейгін бір нәрсе барма? – деп сұрайды күшік.
  - Иә, менде сәбіз бар, ала ғой қарныңды тойдырасың, – деді қоян.
- Күшік сәбізді иіскейді де:
- Жоқ, рахмет мен сәбізді жемеймін, – дейді.

Содан кейін әрқайсы өз жолымен кетеді».

Әңгіме ойыншықтардың әрекеттерімен жүргізілді. Әңгіме құрастыруды ұсыну балалардың қызығушылықтарын арттыра-

ды. Мұғалім айтады: «Ойлаңыздар қандай ойыншық туралы әңгіме құрастырғыңыз келеді. Бәріне түсінікті болу үшін тек ойнап қана қоймай оны айтып жүргізу керек». Бастапқыда балалар еліктейді, кейін әңгімелерін өзбетінше орындауы айқындай түседі.

Сабақтың бастапқы кезеңінде объектіні бейнелеуді (жұмбақ жауаптарының материалдарын, жаңылпаштарды қолданып) қолдану, кейінен бейнеленген объектілер көрсетілген мәтіннің баяндау түрін талдау және тақырыпқа сай өз тәжірибесі мен білімдерін қолдануға септігін тигізеді. Бейнелік және баяндау сипатындағы жұмыс барысында ойын және тәжірибелік амалдар келесі схема бойынша қолданылған жөн:



*Сурет 1 – Кезеңнің технологиялық жобасы*

Мұның барлығы қатысушылардың құрастырағын мәтіндерінің бейнелік және баяндау түрін меңгерудің негізін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Келесі сабақтарда балаларды «Сүлейменнің бұйырығы» ертегісімен таныстырамыз. Алдын ала балаларға ертегі кейіпкерлері туралы жұмбақтар айтылады. Ертегінің мәтіні оқылады «Сүлейменнің бұйырығы», әрі қарай мазмұнын талқылау:

- Қарғаға өз балапандарының дауыстары неге ең сүйкімді болып көрінді?
- Қарғаның даусы қандай?
- Кірпіге өз балалары ең жұмсақ болып неге көрінді?
- Шынымен кірпінің терісі қандай?
- Сүлеймен оларды неге кешірді?

Жұмбақты шешу барысында балалар қарға мен кірпінің бейнеленуін қайталайды.

Талдаудан кейін көрмейтін балалар пластилиннен кірпі жасайды, ал нашар көретіндер қарғаны бояйды. Кейіннен мақал-мәтелдің көмегімен ертегінің мазмұнын басты идеясын табуға тапсырма ұсынылады. Сабақтың соңында балалар ұжыммен ертегінің мазмұнын айтады.

## 2.6 ЖОСПАР НЕГІЗІНДЕ ӨЗ БЕТІМЕН МӘТІН ҚҰРУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Өзіндік байланысқан тұжырымдарды құрастыру бойынша жұмыс жоспар негізінде тұжырымдарды құрастыру білігін қалыптастыру алдында жүзеге асырылады. Жоспардың алуан түрлері ұсынылады:

- сұрақ-жауап формасындағы жоспар-сипаттаулар;
- картинкалар сериясы бойынша;
- түйінді сөздер бойынша;
- сюжеттік сурет бойынша.

Сипаттаушы әңгімелерді құрастыру жұмысында сұрақ-жауап формасындағы жоспардың алуан түрлі нұсқалары ұсынылды:

- 1) Бұл не?
- 2) Пішіні бойынша қандай зат?
- 3) Көлемі бойынша қандай зат?
- 4) Түсі бойынша қандай зат?
- 5) Сипат-сезу бойынша қандай зат?
- 6) Қандай материалдан жасалған?
- 7) Қандай затқа жатады? (жалпылау)
- 8) Адамдарға не үшін қажет?

Немесе:

- 1) Бұл кім?
- 2) Бұл жануардың денесі қандай бөліктерден тұрады?
- 3) Олар формасы, түсі, көлемі бойынша қандай?
- 4) Жануардың денесі немен жабылған?
- 5) Жүні қандай?
- 6) Немен қоректенеді?
- 7) Бұл қандай жануар (түрі бойынша анықтау)?
- 8) Оның адамға қандай пайдасы бар?

Оқушы осы сұрақтар бойынша әңгіме құрастыруы керек.

Балаларға қосымша көмек ретінде әңгіменің үлгісі ұсынылады, мысалы: «Мен ойыншық қоян туралы әңгіме құрастырамын, ал сен конжық туралы дәл осындай әңгіме құрастыр».

Сюжеттік картиналар сериясын ұсынуда (әңгіменің сипаттаушы-баяндаушы типі) көруінде бұзылысы бар балаларға бастапқыда нақты жауаптарды талап ететін сұрақтар ұсынылды, мысалы:

- 1) Картинада кім бейнеленген?

- 2) Картинада не бейнеленген?
- 3) Қай картина бірінші?
- 4) Алдымен не болды?
- 5) Қай картина екінші?
- 6) Содан кейін не болды?
- 7) Қай картина үшінші?
- 8) Немен бітті?

Бір сюжеттік картинаны (баяндау) ұсынуда жоспардың келесі түрі ұсынылды:

- 1) Картинаны мұқият қара.
- 2) Сен кімді (нені) көрдің?
- 3) Оқиғаның қайда және қашан болатынын әңгімелеп бер.
- 4) Оқиғаның кейіпкерлерін ата.
- 5) Олар туралы әңгімелеп бер (олар немен айналысады);
- 6) Сенің ойыңша, алдымен не болды, қазір неболып жатыр, бәрі немен аяқталады?
- 7) Картинаны қалай атауға болады?

Көрмейтін балаларға картиналар тифлографикалық түрінде беріледі.

Әңгімелерді құрастырғаннан кейін балалар жоспарға сәйкестік тұрғысынан оны ұжымдық түрде талқылады. Осындай үлгідегі жұмыстың нәтижесінде балаларда құрастырылатын мәтіндердің қисындылығын қамтамасыз ететін әрекеттердің белгілі стереотипі қалыптасады.

Түйінді сөздер бойынша жоспарды ұсынуда, көруінде бұзылысы бар балаларға түйінді сөздер түріндегі қысқаша сызбалар ұсынылады: мысалы: ... ..түсті. Балалар ... , содан кейін ... .

Мұғалім бастамасын ұсынып, оның мазмұнын толықтыруды ұсынады, мысалы: Бір рет... Аңдардың бәрі жиналды .... Содан кейін...

Мұндай жұмыс тұжырымдардың мазмұнын логикалық бірізділікте құруға ықпал етеді.

Оқытудың әрбір кезеңінде тұлғалық-бағдарланған тұғырдың принциптерін жүзеге асыруға үлкен мән беріледі. Аталған принципті жүзеге асыру, балалардың жеке-психологиялық ерекшеліктерін, олардың көру, сөйлеу мүмкіндіктерін есепке алуды қамтиды.

Біріншіден, көрудің бұзылыс дәрежесі есепке алынады. Баланың жеке және сөйлеу ерекшеліктерінен басқа жұмысты ұйымдастыруда, негізгі ауытқуын көрініс беру дәрежесін есепке алу қажет: көрудің өткірлігі мен аймағы, көру мүшесінің диагнозы, кемістікке ұшырау

уақыты, қосалқы ауытқулар. Біздің балаларымыздың көруі арасындағы сандық жән сапалық айырмашылық та есепке алынуы қажет. Оқуыға қатысқан көруінде бұзылысы бар балалардың арасында рефракция кемшіліктері, көру жүйкесінің атрофиясы, микрофтальм кездеседі. Коррекция сабақтарын жоспарлау, ұйымдастыру және өткізудегі сандық және сапалық айырмашылықтарды есепке алу, жекеленген зейінді талап ететін оқушылардың белгілі топтары үшін тапсырмалардың көлемін дұрыс анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, айтып кенкендей, көру жүйкесінің атрофиясы+екінші катарактадағы қабылдаудың ерекше тежелгенін, баяулығын ескере отырып, балаға көрнекілікті зерттеуге көбірек уақыт беру қажет. Себебі, топта түсті айыруда бұзылысы бар балалар болады, оларды ашықтығы бойынша алуан түрлі түстерді айыра білуге үйрету қажет.

Көру жүктемесін азайту үшін, қалдық көруі бар баланы көрген нәрсені жылдам есте сақтауға үйрету өте маңызды. Ол үшін «Кім зейінді?», «Кім есте көбірек сақтады?» типіндегі ойындар мен жаттығулар ұсынылады.

Суреттермен сабақ барысында картон қағазына жабыстырылған картинкаларды (20x30см) қолданған дұрыс.

Бастапқы кемістігі айқын көрінетін балаларға арналған тапсырмалар бірінші кезекте аса ситуативті сипатта болуы керек: сезімдік және өмірлік тәжірибені байыту бойынша жаттығуларды көбірек тарту; сөйлеудің мағыналық жағымен көбірек жұмыс жүргізу; зор интонациялық мәнерлілікті талап ету.

Екіншіден, балалардың тілдік дамуының дәрежесі есепке алынады, себебі сөйлеудің бұзылысы әрдайым көру дәрежесіне байланысты болмауы мүмкін.

Үшіншіден, балалардың келесі жеке-психологиялық ерекшеліктерін есепке алу маңызды: баланың сабақтағы белсенділік дәрежесі, көмек қабылдауы, тұлғалық қасиеттері, психикалық және дене даму ерекшеліктері және тағы басқалар.

Байланыстырып тұжырымдауды құруға оқыту үдерісінде, балалардың зейіні байланыстылық деңгейін арттыруға мүмкіндік беретін тапсырмаларға аударылды. Әсіресе, сөздер мен оларды қолдануды дұрыс түсінуге ықпал ететін, заттардың нақты атауларын, олардың бөліктерін, сапаларын қолдану шеберлігіне, оқиғалардың орны мен уақытын көрсетуге ықпал ететін жұмысқа ерекше мән беріледі. Бұдан басқа, сөздік қордың өсуімен сәйкес сезімдік тәжірибені байыту, вербализмнің алдын алу, сөйлеуді нақтылау ұсынылады.



Жұмыс келесі бірізділікте жүргізілуі мүмкін: таныс емес объектімен және оның рельефтік бейнесімен танысу; таныс ұғымдарды қайта жаңғырту; таныс емес затты таныс затпен салыстыру (грейпфрут апельсинге өте ұқсас, бірақ ол қышқыл).

Сөйлеудің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеу, сөздікті байыту және белсендіру (анықтамалар, синонимдер, антонимдерді іріктеу бойынша жаттығулар енгізіледі), сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастыру (әртүрлі конструкциядағы сөйлемдерді құруға бағытталған жаттығулар) бойынша жұмыс үнемі жүзеге асырылады.

Логикалық үзілістер мен екпіндерді анықтау бойынша жаттығуларға ерекше орын берілуі керек. Оларды игеру мәтіндердің мағыналық бөліктерді айқындау үшін маңызды, сонымен бірге байланыс құралы болатын сөйлемдегі сөздерді айқындау үшін де мәні зор.

Аталған жұмыс «Мимика және пантомимиканы дамыту» сабақтарда бекітіледі. Жоғарыда айтылғанды қорытындылай келе, көруінде бұзылысы бар балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру бойынша жұмыстың ұсынылған технологиясы негізінде бір сабақта тілдік дамудың – фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жақтарын қамтитын, өзара байланысқан міндеттерді шешуге және байланыстырып сөйлеуді қалыптастыруға бағытталған кешенді тұғыр алынатынын атап өтуге болады.

Байланыстырып сөйлеуді дамытудың негізінде, сезімдік тәжірибені байыту, мәтіннің құрылымы туралы ұғымдарды қалыптастыру, қызықты тілдік материалды іріктеу болады.

Тәжірибелік оқыту үдерісінің элементтерінің сызбасы 2-суретте көрсетілген.



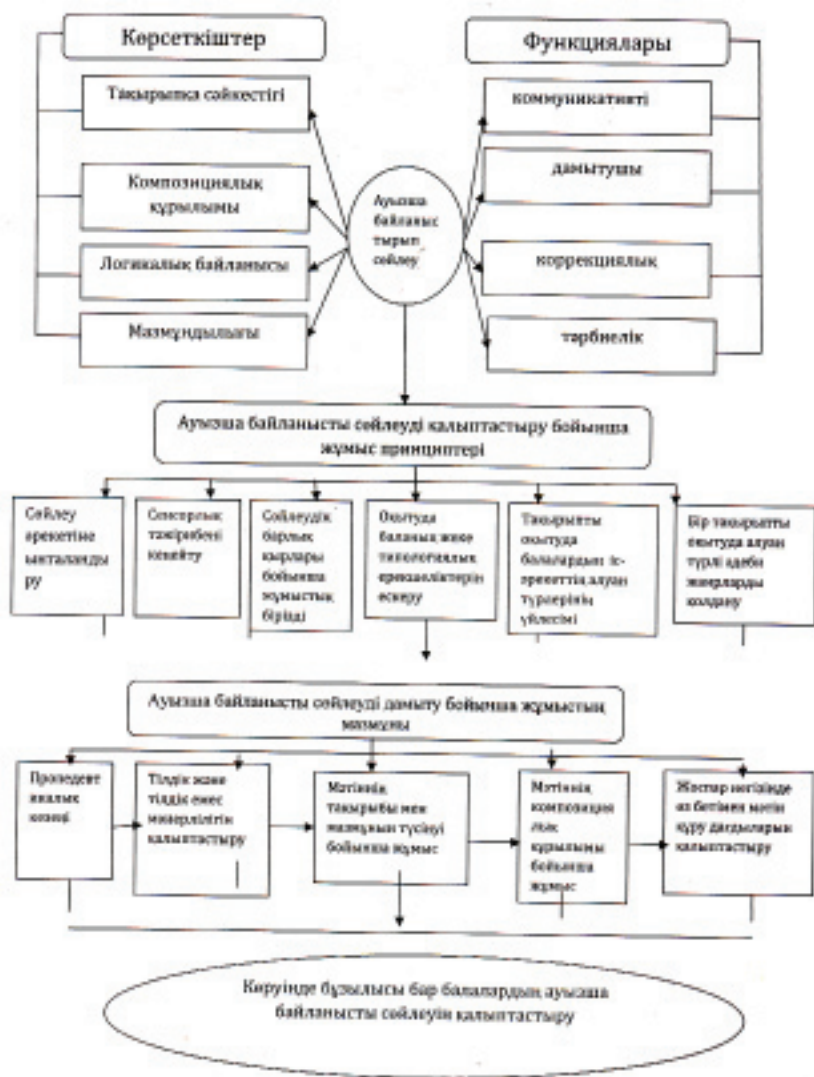
Сурет 2 – Көруінде бұзылысы бар балаларды тәжірибелік оқыту үдерісінің элементтері

Ауызша байланыстырып сөйлеуді қалыптастыру бойынша жұмыс мазмұнының негізгі ережелерін біз келесі құрылымдық модельде көрсеттік (3-сурет).

Ұсынылған құрылымдық модельде қызықты тілдік материал негізінде көруінде бұзылыс бар балалардың ауызша байланысты сөйлеуін қалыптастыру бойынша жұмыстың мазмұны көрсетілген. Байланыстырып сөйлеудің функциялары анықталған: коммуникативті, дамытушы, коррекциялық, тәрбиелік; сөйлеудің байланыстылық көрсеткіштері: логикалық байланысы, композициялық құрылымы, тақырыпқа сәйкестілігі, мазмұндылығы. Ауызша байланыстырып сөйлеуді қалыптастыру және дамыту бойынша жұмыс принциптері анықталады; жұмыс мазмұнының бірізділігі және кезеңдері көрсетіледі.

Осылайша, оқыту үдерісінде көруі бұзылған бала бір тақырыптың тілдік, ойын, бейнелеу, заттық-практикалық іс-әрекет түрлерінде қайталанған жағдайда болады. Бұдан басқа, бұл тақырып тілдік материалдың алуан түрлі жанрларында қайталанатын – жұмбақтарда, ертегіде, мақал-мәтелдерде, жаңылтпаштарда және т.б. *Сурет 3 – Көруінде бұзылыс бар балалардың ауызша байланысты сөйлеуін қалыптастырудың құрылымдық моделі*

Ертегі және басқа тілдік материалды қолдану арқылы сабақты өткізудің эмоционалды формасы, оқытуды сатылы жобалауды қамтамасыз ету, оларды іс-әрекеттің алуан түрлерімен біріктіру (ойынмен, сурет салумен, мүсіндеу, графика, сахналау), көруінде бұзылысы бар балалардың барлық танымдық процестерін дамытуға жағымды ықпал етеді, бұл өз кезегінде байланыстырып сөйлеуді коррекциялауда және жетілдіруде көрініс табады.



Сурет 3 – Көруінде бұзылымы бар балалардың ауызша байланысты сөйлеуін қалыптастырудың құрылымдық моделі

КӨРУІНДЕ МҮКІСТІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУЫЗЕКИ  
БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫҒА  
АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛІК НҮСҚАУЛАР

1) Көру қабілетінің терең бұзылысы бар балада байланыстырып сөйлеу тілін дамытуды ертерек қолға алу - оның әлеуметтік өмірге толық бейімделуіне мүмкіндік береді. Бұндай жұмыс тілге деген сүйіспеншілікті, қызығушылықты дамытуға, және де сөздерді орнымен уақытында дұрыс пайдалануға көмектеседі.

2) Көру қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілінің қалпын анықтау әр түрлі даму деңгейін көрсетеді. Көру қабілеті зақымдалған балалардың әңгімелері шектен тыс фиксацияланған заттық ұғымдарға, өзіндік оқшауланған түрінде, материалдардың немерсе заттың бейнелеуінде сөздік қорының кедей болуымен сипатталады.

3) Педагогтың есепке алатын жағдайы - баланың сөйлеу тілінің деңгейі көрудің өткірлігіне тәуелді емес екендігі дәлелденген. Керісінше, кейде көру өткірлігі 0,1-ден төмен балалардың анағұрлым сөйлеу тілі деңгейі жоғары болуы осындай балалардың жеке типологиялық ерекшеліктеріне және білім беру мен тәрбиелеу жағдайларына байланысты болып келеді.

4) Әдебиет көздері мен өз зерттеуіміздің нәтижелерін талдауда көру қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру үшін мынадай арнайы түзете-дамытушылық қағидаларын атап кеткен жөн: көрмейтін және нашар көретін балалардың сенсорлық (сезімдік) тәжірибесін кеңейту; баланы сөйлеуге ынталандыру; сөйлеу тілін дамытуда баланың ойын, тәжірибелік, бейнелеу және т.б. іс-әрекеттерін қатар пайдалану; оқытуда баланың жеке ерекшеліктерін ескеру; тілдің өзге де қырларымен қатар жұмыс жүргізу; бір тақырыпты меңгеру барысында әртүрлі әдеби жанрларды үйлестіріп қолдану.

5) Оқытуда пайдаланатын тілдік материалды іріктеу кезінде келесі талаптарын ұсынамыз: көркем шығармалардың қолжетімділігі; қолданатын ертегілер мен әңгімелердің сюжеті қарапайым және анық болуы; шығармалардың қызықтылығы; мәтіндердің тәрбиелік және идеялық бағыттылығын есепке алу; сөйлеу материалының тақырыптық таңдау қағидасы.

6) Көруінде бұзылыстары бар балалардың сөйлеуінің байланыстылығын дамыту технологиясын келесідей қадамдар бойынша жүзеге асуын ұсынамыз:

- ауызша байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыруға дайындық;
- сөздік (логикалық пауза, екпін, темп, дауыстың көлемі) және сөздік емес (мимика, жест) дағдыларды қолдануды қалыптастыру;
- әңгіменің тақырыбы мен мазмұнын түсінуі бойынша жұмыс жа-сау;
- мәтіннің композициялық құрылымымен жұмыс;
- жоспарға негізделіп мәтін құру дағдыларын қалыптастыру.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілі деңгейін және жас ерекшелігін ескере отырып, оқытудың әр кезеңінде эмперикалық оқыту әдістері қолданылады.

7) «Сөйлеу тілінің кемістіктерін түзету» сабақтары жалпы білім беру пәндермен (ана тілі, оқу және т.б.) және коррекциялық сабақтарымен (мимиканы және пантомимиканы дамыту, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау, кеңістікте бағдарлау, қалдық көруді сақтау және дамыту) тығыз байланыста жүзеге асырған жөн.

8) Оқытудың мазмұны көру қабілеті бұзылған балалардың психологиялық және жеке типологиялық ерекшеліктеріне негізделген. Көру қабілетінің терең бұзылысы бар балалардың танымдық қабілеттеріне кері әсер етеді, сезімдік тәжірибесін кедейленуіне әкеліп соғады. Сенсорлық тәжірибенің шектелуі ойлау қабілетінің дамуына спецификалық өзгерістер енгізеді, ақыл ойының, сөйлеу тілінің дамуын кешеуілдетеді және т.б. Сол себепті дайындық кезеңінде негізгі түзету жұмысының бағыттарын айқындау қажет. Қалыпты анализаторлардың көмегімен сенсорлық тәжірибені қалыптастыру және дамытуға баса назар аудару, сонымен қатар қоршаған орта туралы түсініктерін нақтылап кеңейту керек.

9) «Сөздік және сөздік емес мәнерлілік дағдыларын қалыптастыру» кезеңді технологиялық жобалау дайындық кезеңімен тығыз байланысты және көру қабілеті бұзылыстары бар балалардың сөздік (логикалық паузалар, екпін, дауыс қаттылығы, темп) және сөздік емес (жест, мимика) мәнерлілікті меңгеруіне бағытталған. Бұл жұмыс кезеңі мимика мен пантомимиканы дамыту мақсатындағы түзету сабақтарымен байланысты.

10) Әңгіменің тақырыбы мен мазмұнын түсінуі бойынша жұмыс сойлемнің композициялық құрылымын талдау жұмысымен толықтырылады. Мазмұны мен тақырыптың сәйкестілігін көре білу,

оның тақырыбын анықтай алу, сөйлемнің әңгімелеп айту және сипаттап айтумен және оларды ажыратумен сай келеді.

11) Көруінде бұзылыстары бар балалардың тілдік дамуының барлық – фонетикалық, лексикалық, грамматикалық қырларын дамытуды қамтитын, өзара байланысқан міндеттерді шешуге және соның негізінде байланыстырып сөйлеуді қалыптастыруға бағытталған кешенді тұғыр негізінде болуы қажет.

12) Ауызекі байланыстырып сөйлеуді дамытуда, көрмейтін және нашар көретін балалардың сезімдік тәжірибесін байыту, мәтіннің құрылымы туралы ұғымдарды қалыптастыру, сөйлем арасында байланыстың алуан түрлі құралдарын қолдану біліктілігін үйрету, қажетті лексикалық құралдарды семантикалық іріктеу, оларды дұрыс безендіру алынады.

## ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Абдикаримова Т.М. Развитие устной связной речи учащихся младших классов в процессе работы над текстом: автореф. ... кан. пед. наук. - Алматы, 1992.
- 2 Баймұратова Б.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту методикасы. - Алматы: Рауан, 1999.
- 3 Бақраденова А.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың қазақша сөйлеу тілін дамыту: Пед. ғыл. канд. дисс. - Алматы, 1993.
- 4 Дементьева А.М. Рассказывание на занятиях //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 2000.
- 5 Волкова Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения: дисс. .... докт. пед. наук. – М., 1983.
- 6 Выготский Л.С. Развитие устной речи: в 6-ти т. - М.: Просвещение, 1982.
- 7 Ермолович З.Г. Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников подготовительных классов // В кн. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. — Л., 1976.- Вып. 7.
- 8 Земцова М.И. Актуальные вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей :тез. докл. 4 Всесоюз. педчтений. - М., 1976г. – Т.1.
- 9 Костючек Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых (1-5 классы). – М.: Просвещение, 1967.
- 10 Краснова В.А. Формирование способностей к речевому творчеству у старших дошкольников (на материале сказок): автореф. ... дис. канд. пед. наук.- М., 2000.
- 11 Круглова Т.А. Пути обучения творческим работам слабовидящих младших школьников (на материале уроков чтения): автореф. ... канд. пед. наук. – Л., 1981.
- 12 Крылова Н.А. Изучение состояния знаний по русскому языку у слабовидящих учащихся подготовительных классов //Вопросы обучения и развития детей с нарушениями зрения: сб. науч. тр. – М.,1974.

- 13 Кулагин Ю.А. Особенности зрительного восприятия рисунков слабовидящими детьми // В кн. Слабовидящие дети. - М.: Просвещение, 1967.
- 14 Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985.
- 15 Лукошевичене А.Л. Особенности формирования смысловой стороны речи у слабовидящих дошкольников: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
- 16 Молдахметова З.П. Изучение казахского фольклора в 5-7 классах школ с русским языком обучения: автореф ... кан.пед. наук. - Алматы, 2002.
- 17 Моргайлик Л.И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников: учебное пособие. – Л., 1982.
- 18 Моргулис И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: автореф. ... докт. пед. наук. – М., 1984.
- 19 Новичкова И.В. Коррекция недостатков речи детей с амблиопией и косоглазием: автореф.... канд. пед. наук. - М., 1997.
- 20 Поддъяков Н.Н. Особенности развития детей дошкольного возраста. - М., 1996.
- 21 Покутнева С.А. Познание через наблюдательность. Уточнение представлений слабовидящих детей об окружающем мире //Дошкольное воспитание. - 1983. - № 2.
- 22 Рубинштейн Л.С. Развитие речи у детей //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 2000.
- 23 Савушкина Е.В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: дис. канд. пед. наук. - М., 1994.
- 24 Свиридчук Т.Л. Подготовка слабовидящих детей к школе. - Киев, 1984.
- 25 Ушакова О.С. Проблемы изучения речи дошкольника. - М., 1994.
- 26 Феоктистова В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. – М., 1993.
- 27 Чигринова И.П. Овладение средствами художественной образности слабовидящими учащимися в процессе изучения литературы: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
- 28 Morton J. and Marchall J.C. (Tids.) Developmental and pathological. - London, 1977.



29 Slobin D.I. Imitation and Grammatical Development in Children. – Contemporary issues in development Psychology, N.Y., Osner, 1968. – P. 15-

55. Semantics. In Studies of child language development. Ed. by C.Ferguson, D.Slobin, 1993.

30 Enkvist N.E. Text, Cohesion, and Coherence. Abo Academic Foundations, 1979.

31 Tannenbaum P.H., Williams E. and Hillier C.S. Word Predictability in the Environments of Hesitations. – JVLVB, - V.4., 1965, №2.- P. 134-140.

32 Tschander G. Dialoge und Textende //Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung. – Tübingen, 1986.

33 Lounsbury E.G. Transnational Probability, Linguistic Structure, and Systems of Habit-Family Hierarchies //Psycholinguistics. A survey of theory and research problems. Bloomington, 1965.





Абаева Г.А.. Жангельдина И.Т.

«КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН 0-1 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША  
БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ»

ӘДІСТЕМЕЛІК НҮСҚАУ

Редактор *Г. Абаева.*

Технический редактор *Д. Токтарбекова.*

Компьютерная верстка *А. Кабанбаев.*

---

Формат 60x84\16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 3,75.

---

ННПЦ КП, 050008, г. Алматы, ул. Байзакова 273 А,  
тел\факс 394-45-17, 394-45-07.