

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ОҚУ-АҒАРТУ МИНИСТРЛІГІ

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ
ҰЛТТЫҚ ҒЫЛЫМИ-ПРАКТИКАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ
(АИБД ҰҒПО)

**ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА
ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ**

Әдістемелік ұсынымдар

Алматы 2022

ӘОЖ 376:159.922.7
КБЖ 74.3:88.8
Б 86

Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының Ғылыми-әдістемелік кеңесімен мақұлданған және ұсынылған (2022 жылғы 27 желтоқсандағы № 36 хаттама).

Құрастырушы-автор:

А.К. Ерсарина - психол.ғ.к., Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ мектепте арнайы және инклюзивті білім беру зертханасының а.ғ.к.

Рецензенттер:

И.Г. Елисеева - пед.ғ.к., «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ мектепте арнайы және инклюзивті білім беру зертханасының меңгерушісі.

Г.М. Касимова - психол.ғ.к., ҚазҰҚПУ теориялық және практикалық психология кафедрасының доценті.

ISBN 978-601-08-2973-2

Жалпы білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық қолдау: әдіст. ұсынымдар/А.К. Ерсарина - Алматы: АИБД ҰҒПО, 2022. – 142-б.

Ұсынымдарда жалпы білім беретін мектеп жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық қолдауды ұйымдастыру және оның мазмұнының мәселелері ашылған. Әдістемелік ұсынымдар психологтарға, сондай-ақ жалпы білім беретін мектептердің әкімшіліктеріне, мұғалімдер мен мамандарына арналған.

ӘОЖ 376:159.922.7
КБЖ 74.3:88.8

ISBN 978-601-08-2973-2

© АИБД ҰҒПО, 2022
© А.К.Ерсарина

ТЕРМИНДЕР МЕН АНЫҚТАМАЛАР. ҚЫСҚАРТУЛАР ТІЗІМІ

Осы ұсынымдарда тиісті анықтамалары бар мынадай терминдер қолданылады:

ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар (балалар)	-	тиісті деңгейде білім алу және қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайларға тұрақты немесе уақытша қажеттілік көріп жүрген адамдар (балалар);
Мүмкіндіктері шектеулі бала (балалар)	-	белгіленген тәртіппен расталған туа біткен, тұқым қуалайтын, жүре пайда болған ауруларға немесе жарақаттардың салдарына байланысты тіршілік әрекеті шектелген, дене және (немесе) психикалық кемістігі бар он сегіз жасқа дейінгі бала (балалар);
білім алу үшін арнаулы жағдайлар	-	ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың (балалардың) оларсыз білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын оқу бағдарламаларын және оқыту әдістерін, техникалық, оқу және өзге де құралдарды, тыныс-тіршілік ортасын, психологиялық-педагогикалық қолдап отыруды, медициналық, әлеуметтік және өзге де көрсетілетін қызметтерді қамтитын жағдайлар;
ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау	-	тиісті деңгейде білім алу үшін, оның ішінде қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайлар жасау мақсатында білім алушыға, тәрбиеленушіге көмек пен көрсетілетін қызметтердің көлемін айқындау;
психологиялық-педагогикалық қолдап отыру	-	- білім беру ұйымдарында іске асырылатын, процесінде ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарды (балаларды) ойдағыдай оқыту және дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалатын жүйелі-ұйымдастырылған қызмет;
оқу қиындықтарын психологиялық-педагогикалық жүйелеу	-	- оқу іс-әрекетінің бұзылуының себептерін, көріністері мен сипатын бағалаудың психологиялық-педагогикалық критерийлеріне негізделген оқудың әртүрлі қиындықтарын жүйелеу;
жеке дамыту бағдарламасы	-	білім алушыға психологиялық көмектің негізгі бағыттары мен мазмұнын ашатын бағдарлама: әдістер, технологиялар әдістері.

Осы ұсынымдарда мынадай қысқартулар қолданылады:

ҚР	-	Қазақстан Республикасы
ҚР БҒМ	-	Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
ҚР ОАМ	-	Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі
ЕБҚ	-	ерекше білім беру қажеттіліктері
ПМПК	-	психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация
ППҚҚ	-	психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі

МАЗМҰНЫ

КІРІСПЕ	5
1. Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау бойынша психолог қызметінің мазмұны	8
1.1. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдап отырудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық негіздері	8
1.2. Жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау жөніндегі психологиялық жұмыстың мақсаты, міндеттері мен принциптері.....	12
2. Оқуда қиындықтары бар оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін психологиялық тексеру және бағалау	19
2.1. Оқуда қиындықтары бар оқушыларды анықтау және оларды психологиялық-педагогикалық тексеру	19
2.2. Мектепте оқудағы қиындықтарды психологиялық-педагогикалық жүйелеу	28
3. Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды психологиялық тексеру.....	30
3.1. Ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру	35
3.2. Оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті реттеудің жеткіліксіздігінен немесе бұзылуынан туындаған оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру	42
3.3. Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру	53
3.4. Көру және көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды психологиялық тексеру	60
3.5. Кинестетикалық және кинетикалық функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру	66
4. Жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық көмек көрсету.....	74
4.1. Жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу	74
4.2. Жеке дамыту жұмысының мақсаты, міндеттері мен принциптері.....	81
4.3. Жеке психикалық функциялардың бұзылуына байланысты оқуда қиындықтары бар балаларға психологиялық көмек көрсету	86
ҚОРЫТЫНДЫ.....	134
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕР ТІЗІМІ	135
ҚОСЫМШАЛАР	138

КІРІСПЕ

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасының барлық қоғамдық институттары, оның ішінде білім беру жүйесі барлық адамдарға, оның ішінде мүмкіндіктері шектеулі адамдарға білім алуға, кәсіптік оқытуға, жұмысқа орналасуға және қоғамның әлеуметтік-экономикалық өміріне қатысуға тең құқықтар мен мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін инклюзивтілік қағидаты негізінде құрылады.

Инклюзивті білім беру - бұл оның нормативтік-құқықтық, нұсқаулық-әдістемелік және кадрлық қамтамасыз етілуін дамытудың, құрудың және жетілдірудің, сондай-ақ бұрыннан бар инклюзивті педагогикалық практиканы талдау мен жалпылаудың үздіксіз процесі екені белгілі.

Инклюзивті білім беруді дамытудың осы кезеңінде оны енгізудің нормативтік-құқықтық негізі құрылды. Қазақстан Республикасы БҰҰ-ның «Мүгедектердің құқықтары туралы» және «Білім беру саласындағы кемсітушілікке қарсы күрес туралы» Конвенцияларын ратификациялай отырып, мынадай нормативтік-құқықтық актілерді қабылдады: «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Қазақстан Республикасының Заңы және тиісті заңға тәуелді актілер: «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидалары», «ЕБҚ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау ережелері» және т.б. [1-4].

Инклюзивті білім беру саласындағы жаңа ұғымдарды, нормаларды, ережелерді енгізу жалпы білім беретін мектептер үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту жөніндегі қызметтің негізгі бағыттарын іске асыру үшін мынадай қажетті нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық жағдайлар жасайды:

- оқуда қиындықтары бар оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау;
- ЕБҚ бар балаларға арнайы оқу жағдайларын жасау;

- ЕҚБ бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау.

Психологиялық-педагогикалық қолдауды білім беру ұйымдарында іске асырылатын жүйелі-ұйымдастырылған қызмет ретінде айқындау педагогтарға және мектептің қолдау қызметінің мамандарына, оның ішінде психологтарға белгілі бір талаптар мен кәсіби дағдылар қояды.

Жоғарыда аталған нормативтік-құқықтық құжаттарда білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауды және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастырудың жалпы тәртібі регламенттелген. Нормативтік-құқықтық құжаттың форматы қолдау қызметінің әрбір маманы қызметінің нақты мазмұнын баяндауды көздемейді, алайда әрбір маманның кәсіби жұмысын оқу-әдістемелік жағынан қамтамасыз етпесе, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен дамытудың барлық қажетті жағдайларын тиісті қамтамасыз етуде айтарлықтай қиындықтар туындайды.

Осы әдістемелік ұсынымдардың мақсаты - Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық қолдау мазмұнын айқындау.

Әдістемелік ұсынымдардың міндеттері:

1) жалпы білім беретін мектепте ЕҚБ бар оқушыларды қолдау мәселелерінде қолдау қызметі психологының құзыреттерін айқындау;

2) ЕҚБ бар оқушыларды қолдау бойынша психолог қызметінің негізгі бағыттарының мазмұнын ашу:

- оқудағы қиындықтардың себептері мен сипатын (түрін) анықтау мақсатында баланы психологиялық тексеру;

- психологиялық зерттеу нәтижелері бойынша ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау.

3) ЕҚБ бар білім алушыларға жеке дамыту бағдарламаларын жасау және психологиялық көмек көрсету. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау кезеңінде және білім беру процесінде ЕҚБ бар оқушының қолдауымен психологтың педагогтармен (мұғалімдермен) және мамандармен өзара

әрекеттесу тәртібін белгілеу.

Әдістемелік ұсынымдар әдеби дереккөздерде баяндалған ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау тәжірибесін, инклюзивті білім беруді дамыту мәселелері бойынша халықаралық сарапшылармен жазғы мектептердің материалдарын, жақын және алыс шетелдерге іссапар материалдарын зерделеу негізінде, сондай-ақ Қазақстан Республикасы арнайы және инклюзивті білім беру және жалпы білім беру мектептерін дамытудың Ұлттық-ғылыми-практикалық орталығының Ресурстық орталығында жүргізілетін тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижелері негізінде жасалды.

Осы әдістемелік ұсынымдар 2019 жылы И.Г.Елисеева мен А.К.Ерсарина дайындаған «Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау» әдістемелік ұсынымдарында баяндалған ақпаратты толықтырады және нақтылайды. [5].

1. Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау бойынша психолог қызметінің мазмұны

1.1 Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдап отырудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық негіздері

Жалпы білім беретін мектепте ЕҚБ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру ережелеріне сәйкес жүзеге асырылады [3]. Осы Ережелерге сәйкес психологиялық-педагогикалық қолдап отыру деп ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарды (балаларды), оның ішінде мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту және дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалатын жүйелі-ұйымдастырылған қызмет түсініледі.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі бағыттары:

1) ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың (балалардың) ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және бағалау;

2) ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың (балалардың) педагогтері мен отбасына консультациялық-әдістемелік көмек көрсету;

3) ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарды (балаларды) ойдағыдай оқыту, дамыту және әлеуметтендіру үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасау.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және бағалау тәртібі Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау ережелерімен реттеледі [2]. Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау мыналармен жүзеге асырылады:

- әрбір білім алушының (тәрбиеленушінің) әлеуметтік-эмоционалдық әлауқатын және оқу-танымдық қызметінің ерекшеліктерін бақылау және зерделеу, сондай-ақ білім алушылардың жетістіктерін критериалды бағалау әдістерін пайдалана отырып, сынып мұғалімімен;

- тереңдетілген зерттеу нәтижелері бойынша ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауды жүзеге асыратын психологиялық-педагогикалық

қолдау қызметінің (бұдан әрі - ППҚҚ) мамандарымен.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияларда (бұдан әрі - ПМПК) жүзеге асырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау аспектісінде жалпы білім беретін мектептердің ПМПК-мен өзара іс-қимылы екі бағытта жүзеге асырылады.

Бірінші бағыт. Консультациялар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды, әдетте мектепке дейінгі жастағы және жалпы білім беру ұйымдарына алғаш рет келушілерді анықтай отырып, мектептерге оқушы үшін арнайы оқу жағдайларын жасау бойынша өз қорытындысы мен ұсынымдарын береді. ПМПК негізінен оның құзыретіндегі қажеттіліктерді анықтайды, мысалы: оқу бағдарламалары мен оқу жоспарларын, оқу нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін өзгерту, сондай-ақ арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау (мамандар қызметтері) қажеттіліктері.

Сынып мұғалімі мен қолдау мамандары ПМПК ұсынымдарын ескере отырып, білім алушының жеке білім беру қажеттіліктерін тек мектептегі оқу процесінде болатындарды анықтаумен және нақтылумен бағалайды. Оларға, мысалы, оқытудың вариативті, арнайы және балама әдістерін қолдану, оқу-әдістемелік кешендерді таңдау, жеке оқу материалдарын дайындау, оқу орнын бейімдеу және т.б. жатады.

Екінші бағыт. Сынып мұғалімі мен мектептің қолдау қызметі оқуда қиындықтары бар балаларды анықтайды, терең зерттеу жүргізеді және оның білім беру қажеттіліктерін бағалайды. Білім алушыны оқытудағы қиындықтардың сипатына немесе ауырлығына қарай мектеп: 1) мектептің қолдау қызметімен көмек көрсету және қызметтер көрсету туралы немесе 2) психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация құзыретінде бағаланатын қажеттіліктерді анықтауға байланысты ПМПК-да тексеру қажеттілігі туралы шешім қабылдайды.

Оқу қиындықтарының себептеріне байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың екі тобы бөлінеді. Бірінші топқа мынадай балалар

кіреді:

- мүмкіндіктері шектеулі: есту, көру, тірек-қимыл аппаратының бұзылуы, зияты, сөйлеу, психикалық дамудың кешігуі, аутизм;

- психикалық функциялардың жеткіліксіздігіне байланысты жеке оқу дағдыларын игеру қиындықтары (ақыл-ой қабілеті, қабылдау, зейін, есте сақтау, қызметті ерікті реттеу), эмоционалдық-мінез-құлық проблемалары.

Психосөйлеудегі дамудың әртүрлі бұзылыстарына байланысты оқуда айқын қиындықтары бар балалардың бұл тобында, әдетте, білім беру қажеттіліктерінің кең ауқымы анықталады, оларды қанағаттандыру үшін ПМПК қорытындысы мен ұсынымдары негіз болып табылады.

Екінші топқа психикалық және физикалық дамуы бұзылмаған балалар кіреді, олардың ерекше білім беру қажеттіліктері әлеуметтік-психологиялық және олардың білім беру процесіне сәтті енуіне кедергі келтіретін факторларға байланысты. Оларға микроәлеуметтік және педагогикалық қараусыз қалған; халықтың әлеуметтік осал топтары санатындағы отбасыларда тәрбиеленетін; жергілікті қоғамға бейімделу қиындықтары (босқындар, мигранттар, қандастар); мүгедектігі бар балалар жатады.

Бұл балалардың білім беру қажеттіліктері бар, оларды қанағаттандыру оқу бағдарламаларын өзгертуді және арнайы педагогикалық қолдауды қажет етпейді. Сондықтан екінші топтағы балалардың анықталған білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ПМПК қорытындысы мен ұсынымдарынсыз білім беру ұйымының психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің және (немесе) педагогикалық кеңесінің шешімі жеткілікті негіз болып табылады.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін арнайы оқыту жағдайлары жасалады. Ережеге сәйкес ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың мазмұны келесідей әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайларды қамтиды:

1) жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын бейімдеу немесе жеке оқу жоспарлары мен бағдарламаларын жасау түріндегі оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгерту;

2) оқу нәтижелерін бағалау тәсілдерінің өзгеруі (оқушының жетістіктері);

3) оқытудың вариативті, арнайы және балама әдістерін қолдану;

4) оқулықтарды, оқу құралдарын таңдау, жеке оқу материалдарын дайындау;

5) оқыту формасын таңдау;

6) ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар (балалар) үшін білім беру ұйымына физикалық қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін кедергісіз орта құру және оқыту орнын бейімдеу;

7) мүмкіндігі шектеулі білім алушылар үшін техникалық көмекші (компенсаторлық) құралдар мен арнайы жүріп-тұру құралдарын пайдалану;

8) арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау (психолог, арнайы педагог, педагог-ассистент).

Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау екі кезеңнен тұрады. Бірінші кезеңде мектеп директоры бекіткен психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру туралы ереженің негізінде қолдау қызметі құрылады, мамандардың құрамы мен лауазымдық міндеттері бекітіледі.

Осы кезеңде білім алушылардың білім беру қажеттіліктерін бағалау ұйымдастырылады және жүргізіледі, психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыратын мамандардың құжаттамасы ресімделеді.

Екінші кезеңде - ПМПК-ның ерекше білім беру қажеттіліктері мен ұсынымдарын бағалау нәтижелері бойынша - мамандар жеке оқу жоспарларын, жеке/бейімделген оқу бағдарламаларын, мамандардың жеке дамыту бағдарламаларын, психологиялық-педагогикалық қолдау үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың тізімін қамтитын ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламаларын әзірлейді.

Психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламалары мен ЕҚБ бар білім алушыларға арналған жеке дамыту бағдарламаларын жасағаннан кейін оларды мұғалім сабақтарда және қолдау қызметінің мамандары жеке/шағын топтық немесе топтық түзету-дамыту сабақтарында жүзеге асырады. Тоқсанның немесе жарты жылдықтың соңында (жеке қолдау бағдарламасына сәйкес) мұғалімнің оқу жетістіктеріне және әрбір маманның жеке дамыту жұмысының күтілетін нәтижелеріне мониторинг жүргізіледі.

1.2. Жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау жөніндегі психологиялық жұмыстың мақсаты, міндеттері мен принциптері

Жалпы білім беретін мектеп психологының қызметі Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларымен және Орта білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидаларымен реттеледі (Оқу-ағарту министрлігінің 25. 08. 2022 жылғы № 377 бұйрығына қосымша).

Жалпы білім беретін мектеп ұйымы психологының кең ауқымды лауазымдық міндеттері бар. ҚР БҒМ «ҚР БҒМ 31.03.2022 ж. № 121 бұйрығының редакциясындағы Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы» № 338 бұйрығына сәйкес ұйым психологы:

- білім алушылардың психологиялық және әлеуметтік әл-ауқатын қамтамасыз етуге және қалыпқа келтіруге, олардың әртүрлі өмірлік жағдайларда әлеуметтік-психологиялық бейімделу қабілетін дамытуға, сондай-ақ кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелерінде көмек көрсетуге бағытталған қызметті жүзеге асырады;

- білім алушылардың, тәрбиеленушілердің, педагог қызметкерлердің және оқушылардың немесе оларды алмастыратын адамдардың ата-аналарының психологиялық мәдениетін қалыптастырады;

- инклюзивтілік қағидатын іске асыруға жәрдемдеседі және білім беру процесіне қатысушылардың барлығының мінез-құлқының толерантты мәдениетін қамтамасыз етеді;

- қорқытудың, суицидтің алдын алу бойынша жұмыс жүргізеді;
- білім алушылар, тәрбиеленушілер, педагогтар және басқа да қызметкерлер арасында сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениетті, академиялық адалдық қағидаттарын сіңіреді;
- әртүрлі профильдер мен мақсаттарға психологиялық диагностика жүргізеді, оқыту, жеке дамыту және мінез-құлық мәселелерін уақтылы анықтайды, психологиялық қорытынды жасайды;
- ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға қатысады және оның негізінде білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, дамыту бағдарламаларын, сондай-ақ педагог-ассистенттің жүзеге асыруы үшін балалардағы проблемалық мінез-құлықты жеңу бағдарламаларын әзірлейді;
- түрлі психологиялық проблемалары бар балаларға, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға консультациялар, жеке, шағын топтық және топтық дамыту сабақтары түрінде психологиялық көмек көрсетеді;
- дарынды білім алушыларға психологиялық қолдау көрсетеді;
- ата-аналарға, мұғалімдерге, мамандарға нақты психологиялық мәселелерді шешуде консультациялық көмек көрсетеді.

Мектеп психологының жоғарыда аталған барлық міндеттерін шартты түрде екі топқа бөлуге болады. Бірінші топқа типтік дамуы бар, бірақ психофизикалық дамудың бұзылуымен байланысты емес әртүрлі психологиялық проблемалары бар, сондай-ақ мұғалімдер мен мектеп әкімшілігіне консультациялық көмек көрсететін оқушыларға психологиялық көмек көрсетуге (негізінен профилактикалық және консультациялық-ағартушылық) бағытталғандар кіреді. Бұл лауазымдық міндеттерді мектеп психологы өз бетінше, өзінің кәсіби құзыреттілігі шеңберінде, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандарымен тығыз қарым-қатынасыз жүзеге асырады.

Психологтың міндеттерінің екінші тобына ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға, соның ішінде психикалық дамуының әртүрлі

бұзылыстарына байланысты мүгедектерге көмек көрсету міндеттері кіреді. Бұл көмек ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау, білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын жасау, оның нәтижелерін мониторингтеу бойынша бірлескен (топтық) жұмыста тереңдетілген диагностикалық және түзету-дамыту жұмыстарын (жеке/шағын топ түрінде) орындауды, сондай-ақ қолдау қызметінің басқа мамандарымен тығыз өзара іс-қимылды көздейді.

Әрине, мұндай кең ауқымды міндеттерді білім беру ұйымының жалғыз маман – психологы орындай алмайды. ЕҚБ бар балалардың шекті саны (4%) болған кезде және психологиялық-педагогикалық қолдау қызметін құрған кезде мектепте психологтың екі бірлігінің болуы ұсынылады. Бірінші (мектеп) психологтың жұмыс объектісі психофизикалық дамуында бұзылыстар бар балалар болады, ал психологиялық жұмыстың міндеттері төмендегілер болады:

- білім алушылардың психологиялық және әлеуметтік әл-ауқатын қалыпқа келтіру, олардың әртүрлі өмірлік жағдайларда әлеуметтік-психологиялық бейімделу қабілетін дамыту, сондай-ақ кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелерінде көмек көрсету;

- білім алушылардың, педагог қызметкерлердің және білім алушылардың ата-аналарының немесе оларды алмастыратын адамдардың психологиялық мәдениетін қалыптастыру;

- қорқытудың, суицидтің алдын алу бойынша жұмыс;

- білім алушылар, педагогтар және басқа да қызметкерлер арасында сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениетті, академиялық адалдық қағидаттарын сіңіру;

- әртүрлі профильдер мен мақсаттарға психологиялық диагностика жүргізеді, жеке даму проблемаларын уақтылы анықтайды, психологиялық қорытынды жасайды.

ЕҚБ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметіне байланысты емес бұл лауазымдық міндеттерді мектеп психологы Орта білім

беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидаларына сәйкес орындайды.

Психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуде мектеп қызметінің (командасының) мүшесі ретіндегі басқа психологтың жұмыс объектісі жекелеген психикалық функциялардың: жұмысқа қабілеттіліктің, зейіннің, есте сақтаудың, жазбаша сөйлеудің, оқу іс-әрекетін ерікті реттеудің, қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара іс-қимылдың, мінез-құлықтың бұзылуынан/қиындықтарынан туындаған мүмкіндіктері шектеулі және оқу қиындықтары бар балалар болып келеді. Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі психологының лауазымдық міндеттері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға көмек көрсету жөніндегі қызметке шоғырланған, оның мазмұнын ашу осы әдістемелік ұсынымдардың мақсаты болып табылады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға дамытушылық көмек көрсететін психолог мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мүшесі болып табылады, оның құрамына логопед, арнайы педагог (дефектолог), әлеуметтік педагог, педагог-ассистент кіреді.

Психологтың жұмысы, басқа мамандар сияқты, мектептің ПОҚ қызметінің мынадай жалпы қағидаттарына негізделген [5]:

а) баланы әртүрлі мамандардың (психолог, логопед, арнайы және әлеуметтік педагогтар, сынып мұғалімі) тексеруін көздейтін оқытудың қиындықтарын бағалауға пәнаралық көзқарас;

б) ата-аналармен серіктестік қарым-қатынас құру: баланың ерекшеліктері мен күшті жақтары туралы отбасының пікірін ескеру, ата-аналарды ЕҚБ бағалауға тарту, ата-ана ресурстары мен әлеуетін оқыту, тәрбиелеу, жеке дамыту жұмыстарында пайдалану;

в) оқушылардың өзгеретін қажеттіліктерін динамикалық зерттеу: оқу процесінде қажеттіліктерді қанағаттандыру және жаңаларының пайда болу мониторингі;

г) командалық жұмыс негізінде:

- мектепте оқыту мен ЕҚБ қиындықтарын анықтау мен бағалауда бірыңғай тәсіл мен талаптарды сақтау;

- біртұтас құндылықтарды ұстану: оқушының жеке басын құрметтеу, оның ішінде отбасы ұсынған бала туралы ақпараттың құпиялылығын сақтау;

- білім беру процесінің барлық қатысушыларының: мұғалімдердің, мамандардың, ата-аналардың және баланың ынтымақтастығы, өзара құрметі мен сенімі;

- қолдау мамандары арасындағы жауапкершілікті бөлу.

Психологиялық жұмыстың мақсаты: балалардың психологиялық денсаулығын сақтауға және нығайтуға бағытталған психологиялық қолдауды жүзеге асыру және диагностикалық, дамытушылық және консультациялық-ағартушылық қызмет арқылы мектеп жағдайында толыққанды және үйлесімді дамытуды қамтамасыз ету.

Психолог қызметінің міндеттері:

- оқу қиындықтары бар балаларды анықтау және қиындықтардың сипаты мен олардың пайда болу себептерін бағалау мақсатында психологиялық тексеру;

- оқу қиындықтарын диагностикалау және тексеру нәтижелерін тиісті нысандарда құжаттау;

- психологиялық тексеру нәтижелері бойынша оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау;

- арнайы оқу жағдайларын жасау бойынша оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламаларын жасауға қатысу;

- мұқтаж оқушыларға психологиялық көмектің жеке дамытушы бағдарламасын жасау;

- оқушылармен жеке және топтық сабақтар өткізу;

- мұғалімдерге, мамандарға, ата-аналарға, мектеп әкімшілігіне консультация беру;

- психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын және

психологиялық көмектің жеке дамытушы бағдарламасын іске асыру нәтижелерінің мониторингі;

- ПОҚ қызметінің қалған мамандарымен өзара іс-қимыл.

Бұл міндеттер оның ПОҚ қызметінің психологы ретіндегі жұмысының дәйекті бағыттары болып табылады. Психологиялық жұмыстың әр бағытының: міндеттері, ұйымдастыру принциптері, жұмыс формалары мен әдістері сияқты өзіндік мазмұны бар.

Психолог психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінде оның қызметін ұйымдастыратын және ашатын құжаттаманы жүргізеді. Қолдау қызметі психологының құжаттамасының үлгілері 1-қосымшада берілген.

1. Педагог-психологтың қызметін ұйымдастыратын құжаттама:

1) маманның оқу жылына арналған жұмыс жоспары;

2) апталық жұмыс кестесі;

3) дамытушы сабақтарға қатысуды есепке алу журналы (ол мыналарды қамтиды: топтардың, шағын топтардың тізімдері, жеке, шағын топтық, топтық сабақтардың кестесі);

4) жылдық рефлексиялық есеп;

5) маман кабинетінің паспорты (бар болса).

2. ӘППҚ психологының қызметін ашатын құжаттама:

1) сабақта білім алушының қиындықтарының көріністерін байқау хаттамасы («Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау» әдістемелік ұсынымдарының 2 а, б нысанын қар.);

2) білім алушыларды психологиялық тексеру хаттамалары (қажет болған жағдайда);

3) білім алушыға психологиялық көмек ұсыну;

4) балалармен түзету-дамыту жұмысының жеке бағдарламалары (бағдарламалардың бағыттары мен мазмұны);

5) топтық және жеке сабақтардың сабақ жоспарлары (конспектілері).

ЕҚБ бар білім алушылармен психологиялық жеке/шағын топтық немесе топтық жұмыс жүргізу үшін мынадай тиісті жағдайлар қажет:

- ауданы кемінде 20 ш.м. жеке кабинет;
- ҚР БҒМ 2016 жылғы 22 қаңтардағы № 70 бұйрығына сәйкес жабдықтармен және жиһазбен жарақтандыру;
- психологиялық тексеруге және дамыту жұмыстарын жүргізуге арналған арнайы дамытушы жабдықтар, құралдар, ойыншықтар, ынталандырушы материал.

Психолог кабинетінің дамытушы жабдықтары мен әдістемелік жабдықтарының үлгілік тізбесі 2-қосымшада көрсетілген.

2. Оқуда қиындықтары бар оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін психологиялық тексеру және бағалау

2.1. Оқуда қиындықтары бар оқушыларды анықтау және оларды психологиялық-педагогикалық тексеру

Оқу жылының басында психолог қолдау қызметінің басқа мамандарымен бірлесіп, диагностика және бірнеше кезеңді қамтитын таныстыру жұмыстарын жүргізеді.

Бірінші кезеңде білім алушының оқуы мен оқудағы қиындықтарының сипаты туралы ақпарат жиналады. Мектепке келген немесе оқитын ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған ПМПК қорытындылары мен ұсынымдары зерделенеді; ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды есепке алу журналында тізім жасалады (1-нысан - әрі қарай «Жалпы білім беретін мектепте ЕҚБ бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау» әдістемелік ұсыныстарын қар., 2019).

Бұл кезеңде психолог ПМПК психологтың қызметтерін ұсынған балалардың тізімін жасайды. Болашақта психолог өзінің назарын осы балалардың ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін зерттеуге аударады. Маман әр

білім алушының ата-аналарымен психофизикалық денсаулықтың, танымдық және эмоционалдық-ерікті саланың, әлеуметтік-психологиялық дамудың ерекшеліктерін белгіленген нысанда (1а, б нысаны) анықтауға бағытталған әңгімелесу және сауалнама жүргізеді, сондай-ақ сынып мұғалімінің бастамасы бойынша (1в нысаны) ата-аналармен толтырылған «Коммуникативтік паспорттың» деректерін зерделейді.

Әрі қарай психолог жұмыс аптасында сынып сабақтарына қатысады, онда ол ЕҚБ бар баланың мінез-құлқы мен оқу қызметін бақылайды. Белгіленген нысанда (2а нысаны) байқау барысында ол білім алушының мінез-құлқының, қарым-қатынасының, сабақтағы қызметінің әртүрлі аспектілерін баллмен ағымдағы бағалауды жүзеге асырады. Сынып-сабақ жұмысы жағдайында баланың мінез-құлқы мен іс-әрекетін зерттеудің қажеттілігі мен принципті маңыздылығын атап өткен жөн, өйткені бұл оқушының сыныпта сәтті оқуына кедергі келтіретін ерекшеліктері мен мәселелерін тікелей анықтауға мүмкіндік береді. Жұмыс аптасының соңында «Оқушының сабақтағы мінез-құлқы мен іс-әрекетін психологиялық-педагогикалық бағалау» байқауының қорытындысы шығарылады (2б нысаны).

Сол кезеңде психолог әңгімелесу, ата-аналардың сауалнамасы, баланы сыныпта бақылау, сондай-ақ оның ерекшеліктерін және мұғаліммен сыныпта оқудың қиындықтарын талқылау кезінде алынған деректерді талдайды. Деректерді талдау және алдын-ала жалпылау нәтижесінде психолог баланың оқу қиындықтарының сипаты мен себептері туралы диагностикалық гипотезаны (болжамды) тұжырымдайды. Алдын ала гипотеза ақыл-ой қабілетінің, зейіннің, есте сақтаудың, қабылдаудың, ауызша және жазбаша сөйлеудің, мінез-құлықтың, қарым-қатынастың бұзылуымен немесе жеткіліксіздігімен байланысты оқу қиындықтарының әртүрлі нұсқаларын көрсете алады. Маман баланы оқытудың негізгі (бастапқы) қиындықтары туралы болжам жасап, тереңдетілген жеке психологиялық тексерудің тиісті бағыттары мен әдістерін таңдауы керек.

Екінші кезең – жеке психологиялық тексеру. Тереңдетілген тексеруге қойылатын негізгі талап оның оқу қиындықтарының себептерін, сипатын немесе түрін анықтауға бағытталуы (бастапқы және қайталама қатынастар) болып табылады. Ол үшін психолог мәтінде баяндалған оқу қиындықтарын психологиялық-педагогикалық жүйелеуге назар аударуы керек.

Оқудағы қиындықтардың ықтимал себептері туралы болжамның бірінші кезеңінде қалыптасқан болжамға сүйене отырып, маман өзінің зерттеу пәні ретінде дамудың салаларын, психикалық функцияларын немесе білім алушының сөйлеудегі дамуының аспектілерін таңдайды, олардың жеткіліксіздігі, ең алдымен, оның жұмысына әсер етеді. Мысалы, егер сабақта білім алушыны бақылау психологы болса; ата-аналардың әңгімелері мен сауалнамалары білім алушының есту-сөйлеу ақпаратын өңдеудегі қиындықтарын анықтайды, содан кейін оларды терең тексеруде – есту-сөйлеу зейіні және есте сақтау, сыныпта мұғаліммен қарым-қатынас процесінде сөйлеуді түсіну ерекшеліктеріне назар аудару керек.

Психологиялық тексеру танымдық іс-әрекеттің психологиялық-педагогикалық диагностикасында қолданылатын әртүрлі психологиялық әдістерді, тесттерді, тапсырмаларды қолдана отырып, анықтау және оқыту эксперименті түрінде жүргізіледі [6-9].

Психологиялық тексеру жүргізу шарттары мен талаптары.

1. Эксперименттік-психологиялық зерттеуге кірісе отырып, алдымен баланың даму тарихымен, медициналық құжаттамадан алынған мәліметтермен (есту, көру, тірек-қимыл аппараты, сөйлеу жағдайы туралы мәліметтер) және ата-аналармен және мұғалімдермен әңгімелесу арқылы танысу қажет. Бұл оған баланың стратегиясын, зерттеу әдістерінің тактикасын таңдауда белгілі бір ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді.

2. Тексеру барысында баланы жарақаттайтын кез-келген әрекеттер мен сөздерді болдырмайтын балаға адамгершілікпен (дұрыс) қарау принципін басшылыққа алу керек. Сабырлы, мейірімді-ұстамды тонды сақтау керек,

баланың және оның іс-әрекетінің кез-келген экстремалды бағасынан аулақ болу керек, емтихан кезінде оны қолдап, мадақтап отыру керек.

Тексеру баланың әл-ауқаты, жағымды эмоционалдық жағдайы жағдайында жүргізіледі. Егер бала соматикалық тұрғыдан қолайсыз, аш болса, сондай-ақ қандай да бір себептермен сөйлесуден бас тартса, онда жаңа кездесуді жоспарлаған дұрыс. Егер ол үзілді-кесілді бас тартса, баланы тапсырмаларды орындауға мәжбүрlemeу керек.

3. Ұсынылған тапсырмалар баланың жасына, жеке ерекшеліктеріне және мүмкіндіктеріне қолжетімді болуы тиіс. Ауызша және/немесе вербальды емес нұсқаулар, тапсырмаларды ұсыну формасы мен әдістері баланың не істеу керектігін түсінуін қамтамасыз етуі керек.

Баламен сөйлесу тұрақты сұрақ қою сипатына ие болмауы керек; емтихан мақсаттарына байланысты ол тікелей емес, жанама да мәселелерге негізделуі мүмкін.

4. Сенсорлық және қозғалыс кемістігі бар балалар үшін тексеруге қажетті жағдай жасауға көмектесетін әдістемелер мен арнайы көмекші жабдықтардың арсеналы көзделуі тиіс.

5. Психологиялық тексеруді балаға қолжетімді және қызықты болатын жеңіл тапсырмалардан бастау ұсынылады, бұл эмоционалдық жайлылықты қалыптастыруға және ынталандыруды арттыруға көмектеседі.

Психологиялық тексерудің түпкі мақсаты – емтихан нәтижелерін ресми түрде көрсету және баланың барлық психикалық функцияларын, мінез-құлқы мен жеке басының жалпы сипаттамасы емес, олардың жеткіліксіздігінің (бұзылуының) себептерін, сипатын және мектептегі жетістікке әсер ету дәрежесін, сондай-ақ баланың күшті жақтарын, мүмкіндіктері мен ресурстарын анықтау.

Психологиялық диагностиканың нәтижесі психологиялық қорытынды (психологтың ұсынысы) болып табылады, онда зерттеу нәтижелері, оқудағы қиындықтардың болжамдық сипаты мен себептері жалпыланған түрде

баяндалады. Оқу қиындықтарының сипаты (түрі) мен себептерін түпкілікті анықтау барлық мамандар мен сынып мұғалімінің бірлескен талқылауында белгіленеді, өйткені логопед, арнайы педагог, әлеуметтік педагог тексеру барысында алған ақпарат оқуда қиындықтары бар білім алушының қорытынды сипаттамасын нақтылауға айтарлықтай үлес қоса алады.

Үшінші кезең – оқудағы қиындықтарды бірлесіп (мамандар, сынып мұғалімі) талқылау, білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін және оқушыны психологиялық-педагогикалық қолдаудың мазмұнын анықтау. Қолдау қызметінің бірлескен отырысында мұғалімдер мен әрбір маман балаға өзінің кәсіби құзыреттілігі шеңберінде ерекшеліктері, ауытқулары/бұзылулары, оқудағы қиындықтар, олардың пайда болу себептері мен тетіктері туралы сипаттама береді, оқушының мүмкіндіктері мен күшті жақтарын ашады.

Пәнаралық диагностикалық тексеру нәтижелерін алқалы талқылау және жиынтық қорытындыны қалыптастыру кезінде төмендегі мынадай қағидаттарды басшылыққа алу қажет.

1. Баланың даму ерекшеліктерін жан-жақты және кешенді зерттеу:

- баланың денсаулығы туралы мәліметтерді анықтау: есту, көру, моторика жағдайы, соматикалық және психоневрологиялық аурулардың, оның ішінде мүгедектіктің болуы;

- баланың дамуының әлеуметтік жағдайы; тәрбиенің шарттары мен түрі, балалар мен ата-аналар қарым-қатынасының сипаты; коммуникативтік және әлеуметтік-бейімделу дағдыларының қалыптасуы;

- танымдық, эмоционалды-ерікті саланың, қарым-қатынас пен мінез-құлықтың ерекшеліктерін зерттеу.

2. Кешенді тәсіл принципі баланың дамуын барлық мамандардың, тек психологтың ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің, арнайы мұғалімнің, логопедтің, әлеуметтік мұғалімнің және ата-ананың бағалауын қамтиды.

3. Баланы жүйелі және тұтас зерттеу: оқу қиындықтарының себептері мен механизмдерін анықтау, табысты оқуға кедергі келтіретін бастапқы (жетекші)

және қайталама қиындықтардың арақатынасын белгілеу.

4. Білім алушының таяу арадағы даму аймағын анықтауды көздейтін динамикалық зерттеу. Психологтың міндеті - баланың психикалық дамуының екі деңгейін анықтау - өзекті және әлеуетті. Өзекті деңгейде маман мектепте оқуға қажетті когнитивті, коммуникативтік-мінез-құлық дағдыларының қалыптасуын айтады. Баланың әлеуетті деңгейі баланың іс-әрекеттің жаңа тәсілдерін игеру кезіндегі оқыту эксперименті барысында анықталады; оның даму динамикасын талдау және мектептегі оқу процесінде баланың мүмкіндіктері мен ресурстарын нақтылау.

5. Диагностикалық тексеруді құру шарттары мен әдістерін ұйымдастырған кезде баланың жас және жеке ерекшеліктерін ескеру.

6. Сапалы талдау принципі сыртқы байқалатын мінез-құлықты және жеке сынамаларды орындау нәтижелерін ғана емес, сонымен қатар баланың барлық психикалық белсенділігін, оның ағымының жалпы қарқынын, мінез-құлық ерекшеліктерін, эмоционалдық реакциялар мен тексеруге деген көзқарасты, ата-ана мен баланың өзара әрекеттесу сипатын, тапсырмаларды орындау тәсілдерін, ересектердің көмегіне бейімділікті, іс-әрекеттің нәтижелеріне деген көзқарасты мұқият талдауды қамтиды. Сапалық талдау сандық деректерді есепке алуға қарама-қарсы емес.

Үшінші кезеңде әрбір маман мен мұғалімнің оқудағы қиындықтарының сипаты мен себептері туралы болжам білім алушының жиынтық қорытындысына немесе жиынтық сипаттамасына (4-нысан) қалыптастырылады, онда мектептегі оқу қиындықтарын психологиялық-педагогикалық жүйелеуге сәйкес оқу қиындықтарының сипаты, себептері, сондай-ақ оларды жеңу бойынша психологиялық-педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттары көрсетіледі.

Осы кезеңде ПОҚ қызметінің мамандары баланың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауды жүзеге асырады, оған арнайы оқу жағдайларын жасау бойынша ұсыныстар жасайды және әдістемелік ұсынымдарға сәйкес

психологиялық-педагогикалық қолдаудың жалпы бағдарламасын әзірлейді («Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау», 2019 ж.).

2.2. Мектепте оқудағы қиындықтарды психологиялық-педагогикалық жүйелеу

Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының мектептегі үлгермеушілігі мәселесі дәстүрлі түрде мектептегі психологиялық қызметтің басты бағыты және әртүрлі психологиялық зерттеулердің тақырыбы болып табылады. Психологиялық, сондай-ақ психиатриялық әдебиеттерде мектептегі бейімсізденудің әртүрлі нұсқалары, олардың пайда болу себептері мен психологиялық механизмдері кеңінен ұсынылған, мектеп психологының консультативтік-профилактикалық жұмысының негізгі бағыттары көрсетілген [6, 10-13].

Жалпы білім беру ұйымдарына инклюзивтілік қағидатын енгізгенге дейін мектептегі үлгермеушіліктің барлық жағдайлары психофизикалық дамуында бұзылушылық жоқ нормотиптік балалардың проблемалары ретінде қарастырылғаны белгілі (әйтпесе мұндай оқушылар арнайы мектептерге жіберілді). Типтік дамуы бар балалардың мектептегі бейімсізденуінің негізгі көрсеткіштері немесе себептері ретінде мыналарды бөліп көрсетуге болады:

- психосоматикалық денсаулықтағы ауытқулар: шаршаудың жоғарылауы, баяу қарқын, назардың жеткіліксіздігі, есте сақтау;

- мектепке әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық дайындықтың жеткіліксіз деңгейі: мектеп режиміне бейімделу қиындықтары, өз мінез-құлқын бақылаудың жеткіліксіздігі, оқудағы ерікті күш-жігер мен жауапкершілік сезімі, сыныптастарымен, мұғалімдермен қарым-қатынас дағдылары, әдетте сыртқы (психогендік факторлар): отбасылық тәрбиенің ерекшеліктері (еркімен жіберу, шамадан тыс қамқорлық жасау және т.б.) және әлеуметтік баланың даму жағдайлары;

- оқу іс-әрекетінің алғышарттарының, мектепте оқуға қажетті психомоторлық және зияткерлік-сөйлеу дағдыларының қалыптаспауы, педагогикалық немқұрайлылық.

Нормотиптік балалардағы мектептегі бейімсізденудің жоғарыда аталған барлық себептері есту, көру, интеллект, сөйлеу және т.б. бұзылулары психогендік факторлармен қиындаған мүгедек балаларда да болуы мүмкін. Сонымен қатар, ДМШ бар балалардың психофизикалық дамуының ерекшеліктері, оларды дамытушылық әсерде есепке алу қажеттілігі ПОҚ қызметінің психологынан арнайы психологияда кеңірек кәсіби білімді және балалардың осы санатымен психодиагностикалық және дамытушылық жұмыста дағдыларды талап етеді.

Ұсынылған мектептегі оқудың қиындықтарын психологиялық-педагогикалық жүйелеу нормотиптік және дамуында бұзылысы бар балаларда мектеп тәжірибесінде кездесетін оқудың неғұрлым типтік проблемаларын анықтау және білім беру ұйымдарында ЕҚБ бар барлық балаларды түсінуге, бағалауға және оларға көмек көрсетуге әлеуметтік-педагогикалық көзқарасты қамтамасыз ету мақсатында әзірленген. Бұрын арнайы педагогикада (дефектологияда) басым болған және медициналық диагноздар негізінде бұзылыстар мен ауытқуларды диагностикалауға және түзетуге бағытталған медициналық тәсілден айырмашылығы, әлеуметтік-педагогикалық тәсіл ЕҚБ бар балаларды оқыту проблемаларын психологиялық-педагогикалық бағалауды қамтиды.

Оқудағы қиындықтарды психологиялық-педагогикалық жүйелеу мыналарға мүмкіндік береді:

- оқу қиындықтарының психологиялық-педагогикалық себептері мен механизмдерін анықтауға;
- мектептегі үлгермеушіліктің әртүрлі көріністеріне өзара байланыс пен өзара тәуелділікте психологиялық-педагогикалық талдау жүргізуге және оларды

оқудың бастапқы және қайталама қиындықтарының тұтас көрінісінде жалпылауға;

- оқудағы қиындықтардың себебін еңсеруге және білім алушының ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне барынша сәйкес келетін балаға арналған жеке дамытушы бағдарлама әзірлеуге;

- сараланған және жеке тәсілдер негізінде дамытушылық оқытудың тиімділігін қамтамасыз етуге.

Психологиялық-педагогикалық жүйелеу оқудағы қиындықтардың пайда болуына себеп болатын психикалық дамудың әртүрлі ауытқуларының типологиясын білдіреді. Жүйелеудің әдіснамалық негіздері төмендегідей теориялық ережелер болды:

- Л.С.Выготский мен басқа зерттеушілердің психикалық нормативтік және ауытқушылық дамудың заңдылықтары мен кезеңдері, психологиялық-педагогикалық диагностиканың принциптері мен мазмұны туралы тұжырымдамалары [14-16];

- жас психологиясының негізгі ережелері, мектеп жасындағы балаларға жастық-психологиялық консультация беру, арнайы психология [10-13, 17,18];

- А.Р.Лурияның психикалық функциялар мен мидың функционалдық блоктарының динамикалық ұйымдастырылуы туралы нейропсихологиялық теориясы, сондай-ақ балалар нейропсихологиясының онтогенездегі психикалық процестердің қалыптасу заңдылықтары туралы ережелері [20-23].

Жүйелеудің әдістемелік негіздері психикалық дамуды диагностикалау саласындағы жас және арнайы психологияның ережелері; мектептегі қиындықтарды нейропсихологиялық диагностикалау болып табылады [6-9,13,18].

Оқудағы қиындықтарды диагностикалауда психологиялық-педагогикалық жүйелеуді қолдану мүмкіндігі шектеулі балаларға тән әртүрлі нұсқалар мен психикалық дамудың бұзылуының клиникалық-психологиялық ерекшеліктерін білу және зерттеу қажеттілігін жоймайды. Қолдау қызметінің

психологы арнайы психология және патопсихология саласында жеткілікті білімді болуы керек [9,17-19]. Оқу қиындықтарының себептері:

I. Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіздігінен немесе бұзылуынан туындаған оқу қиындықтары.

1) Ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқу қиындықтары.

2) Іс-әрекет пен мінез-құлықты (бақылауды бағдарламалау функцияларын) ерікті реттеудің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқудың қиындықтары.

3) Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары.

4) Көру функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары.

5) Көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары.

6) Кинестетикалық функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары.

7) Кинетикалық (динамикалық) функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары.

II. Эмоционалдық-мінез-құлық, коммуникативтік, психологиялық және әлеуметтік себептерге байланысты оқу қиындықтары.

1) Отбасылық тәрбиенің ерекшеліктеріне байланысты оқудың қиындықтары. Төмендегідей тип бойынша тәрбие:

- шамадан тыс жақтау (авторитарлық, тым қатал, өмір салтын қатаң реттеумен және жазалаумен тәрбие);

- аса қамқорлық көрсету, еркіне жіберу және еркелету, талаптар мен тыйымдардың болмауы;

- шамадан тыс қамқоршылық және қараусыздық;

- бірыңғай ережелер болмаған кездегі жүйесін тәрбие, ересектер тарапынан талаптар бірлігінің жоқтығы;

- ата-аналардың тәрбиелік құзыреттілігінің төмендігі: олар баланы оқытуды, үй тапсырмасын орындауды қалай ұйымдастыруға және көмектесуге болатындығын білмейді.

2) Мектеп өміріне бейімделу қиындықтары:

- күннің жаңа режиміне үйренуге байланысты қиындықтар (бірінші сыныпта);

- баланы сынып ұжымына бейімдеудегі қиындықтар;

- баланың мұғаліммен қарым-қатынасы саласындағы қиындықтар;

3) Қарым-қатынас жасау проблемаларына байланысты оқу қиындықтары:

- қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудің бұзылуы (аутизм спектрінің бұзылуы шеңберінде);

- құрдастарымен қарым-қатынастың қиындықтары (жанжал, агрессивтілік, мазақ ету, қабылдамау және ізіне түсу объектісі).

4) Мұғалімнің балаға дұрыс емес (психотравматикалық) мінез-құлқына байланысты оқудағы қиындықтар.

- мұғалімнің балалармен қарым-қатынасының авторитарлық стилі;

- дөрекілік, әдепсіздік, қатыгездік, балалардың жеке ерекшеліктері мен проблемаларына немқұрайлы қарау;

- бала мұғалім тарапынан қорлау, қорлау, алдау объектісі ретінде.

5) Оқуда (мектепте) ынталандырудың болмауына немесе түсіп кетуіне байланысты оқудың қиындықтары.

6) Әлеуметтік-психологиялық себептерге байланысты оқу қиындықтары:

- микроәлеуметтік және педагогикалық немқұрайлылық;

- отбасында әлеуметтік тәуекелді тәрбиелеу (ата-аналардағы алкоголизм, нашақорлық және т.б.);

- қоныс аударушылар (қандастар), босқындар, мигранттар және т.б.;
- отбасылық қатынастар мәселелері (отбасындағы қақтығыстар, ажырасу, ата-анасының қайтыс болуы).

3. Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды психологиялық тексеру

Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіздігімен байланысты оқу қиындықтарының себептерін диагностикалау психодиагностикада (патопсихология, арнайы психология), сондай-ақ балалар нейропсихологиясында қолданылатын әртүрлі психологиялық әдістерді, әдістемелерді және тестілерді қолдану арқылы жүзеге асырылады [6-9, 19,24].

Қазіргі уақытта психикалық функциялардың бұзылуымен немесе жетілмегендігімен байланысты мектептегі қиындықтарды диагностикалау мен түзетудің нейропсихологиялық әдістері ең барабар және тиімді деп танылады. Оларды пайдалану белгілі бір қиындықтардың пайда болу себептері мен механизмдерін анықтауға және түзету-дамыту жұмыстарының бағыттары мен әдістерін анықтауға мүмкіндік береді.

Оқудың қиындықтарын бағалау мен жеңудің нейропсихологиялық тәсілі Л.С.Выготский мен А.Р.Лурияның онтогенездегі және қазіргі нейропсихологиялық зерттеулердегі психикалық функциялардың ми ұйымының даму заңдылықтары мен иерархиялық құрылымы туралы теориялық ережелеріне негізделген қазіргі заманғы балалар нейропсихологиясы аясында жасалған [14, 20-22].

А.Р.Лурияның психикалық функцияларын динамикалық ұйымдастыру теориясына сәйкес кез келген психикалық функцияны (зейін, есте сақтау, сөйлеу), дағдыларды (жазу, оқу, санау) жүзеге асыру мидың барлық бөлімдерімен және деңгейлерімен қамтамасыз етіледі [20].

Бұл бөлімдер мен деңгейлер функционалды түрде үш ми блогына бөлінеді:

I - тонды және сергектікті реттеу блогы.

Бұл функционалдық блок мидың терең (бағаналы, ми қабы асты) бөліктерімен байланысты және мидың белсенділігін - психикалық белсенділіктің барлық түрлерін қамтамасыз етеді. Бірінші блоктың функциялары:

- мидың жалпы тонусын, белсенділік пен сергектік күйін қамтамасыз ету және сақтау;
- назар аудару процестерін белсендіру және қамтамасыз ету;
- модальды-арнайы емес жад процестерін қамтамасыз ету: ақпаратты түсіру, сақтау және өңдеу;
- мінез-құлықты эмоционалдық-мотивациялық реттеу.

Мидың осы блогының жеткіліксіз жұмыс істеуімен шаршау, азу, әсіресе зияткерлік белсенділігі, зейін мен есте сақтаудың жалпы процестерінің төмендеуі (бұзылуы), сондай-ақ мінез-құлықты эмоционалдық-мотивациялық реттеу байқалады.

II - ақпаратты қабылдау, өңдеу және сақтау блогы.

Үлкен жартышардың қыртысы самай, төбе, шүйде бөліктерімен артқы жағынан және олардың қабаттасу аймақтарымен қамтамасыз етіледі. Бұл ми құрылымдары есту, көру, тактильді, кинестетикалық және көру-кеңістіктік ақпаратты қабылдауды, өңдеуді (талдауды) қамтамасыз етеді. Мидың осы қабықты құрылымдарының әрекетсіздігі есту-сөйлеу, көру, тактильді, кинестетикалық және көру-кеңістіктік ақпаратты жеткіліксіз өңдеумен байланысты әртүрлі оқу қиындықтарына әкеледі.

III - іс-әрекет пен мінез-құлықты бағдарламалау, реттеу және бақылау (өзін-өзі реттеу немесе ерікті реттеу) блогы.

Бұл ми блогының жұмыс істеуі мидың маңдай бөліктерімен байланысты, олар мақсатты (мақсатты қабылдау және сақтау), ерікті (саналы) іс-әрекеттің барлық түрлерін жоспарлау, реттеу және бақылау, қозғалыстар мен әрекеттерді сериялық ұйымдастыруды қамтамасыз етеді.

Барлық психикалық процестер мен әрекеттер мидың барлық үш функционалдық блоктарының бірлескен және келісілген жұмысымен

қамтамасыз етіледі. Блоктардың кез-келгенінің жеткіліксіздігі немесе жұмысының бұзылуы психикалық қызметтің әртүрлі түрлерін, соның ішінде оқу іс-әрекетін жүзеге асыруға теріс әсер етеді.

Диагностикаға (талдауға) және оқу проблемаларын жеңуге нейropsychологиялық көзқарас оқу қиындықтарының пайда болуындағы жетекші факторды анықтауды қамтиды. Нейropsychологиялық фактор психикалық функциялар мен мидың арасындағы байланыстырушы ұғым болып табылады, мидың белгілі бір құрылымдарымен байланысты және әртүрлі психикалық процестерде белгілі бір буынның орындалуын қамтамасыз етеді.

Нейropsychологияда әртүрлі факторлар бар; олардың ішінде баланың мектептегі оқуының сәттілігіне үлкен әсер ететіндерді ажыратуға болады. Оларға мыналар жатады:

1) энергетикалық фактор – мидың бағаналы және ми қабы асты құрылымдарымен және сергектік пен белсенділік (ақыл-ой жұмыс қабілеттілігі) жағдайын қамтамасыз етумен байланысты. Бұл фактордың жеткіліксіздігі немесе әлсіздігі ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқу қиындықтарымен байланысты;

2) есту-сөйлеу факторы – ми қыртысының самай бөлімдерінің функцияларды іске асыру бойынша жұмысымен қамтамасыз етіледі: есту және сөйлеу қабылдауы (фонемалық есту), зейін, есту-сөйлеу, есте сақтау, сондай-ақ әртүрлі сөйлеу процестері: түсіну және өзіндік сөйлеу, жазу және оқу, санау операциялары және т.б. Бұл фактордың әлсіздігі немесе жеткіліксіздігі жағдайында, есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқудың қиындықтары байқалады.

3) көру факторы – бас миы қыртысының шүйде бөліктерімен байланысты және көрнекі қабылдау (заттарды тану), көрнекі есте сақтау, жазу, оқу, санау процестері және т.б. сияқты процестердің іске асырылуын қамтамасыз етеді. Бұл фактордың әлсіздігі немесе жеткіліксіздігі көру функциясының бұзылуынан немесе жеткіліксіздігінен туындаған оқу қиындықтарының себебі болып

табылады.

4) көру-кеңістіктік фактор ми қыртысының төбе, шүйде және самай бөлімдерінің қабаттасу аймағымен байланысты және әртүрлі функцияларды: көру-кеңістіктік бағдарлауды, көру-кеңістіктік қабылдауды, жадыны іске асыруды, сондай-ақ жазуды, оқуды, санау операцияларын және басқа да оқу дағдыларын қалыптастыру үшін қажетті көру-кеңістіктік көріністерді дамытуды қамтамасыз етеді. Бұл фактордың жеткіліксіздігі немесе әлсіздігі көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуынан немесе жеткіліксіздігінен туындаған оқу қиындықтарымен байланысты;

5) кинестетикалық фактор ми қыртысының төбе (орталықтан кейінгі) бөлімдерімен байланысты, бұл сөйлеу дыбыстарын айту кезінде әріптерді, сандарды немесе олардың элементтері мен артикуляция мүшелерін жазу кезінде позаның, қалыптың, қолдың қозғалысының дұрыстығы мен дәлдігін қамтамасыз етеді. Егер бұл фактор жеткіліксіз болса, кинестетикалық функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқу қиындықтары анықталуы мүмкін;

6) динамикалық фактор мидың артқы (премоторлық) бөлімдерімен байланысты және жазу, оқу, ауызша сөйлеу әрекеттерін динамикалық ұйымдастыруға жауап береді – бір элементтен (әріп, сөз) екіншісіне тез және бірқалыпты ауысу, дағдыларды автоматтандыру, жазу, оқу және санау. Бұл фактордың әлсіздігі немесе жеткіліксіздігі кинестетикалық функциялардың бұзылуынан немесе жеткіліксіздігінен туындаған оқу қиындықтарының себебі болып табылады;

7) бағдарламалау және бақылау факторы кез келген саналы, оның ішінде оқу қызметін, атап айтқанда: мақсат қою, бағдарламалау, кезең-кезеңмен орындау және бақылауды өз еркімен реттеуді қамтамасыз ететін ми қыртысының маңдай бөлімдерімен байланысты. Осы фактордың әлсіздігі немесе жеткіліксіздігі кезінде белсенділікті ерікті реттеудің бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқу қиындықтары байқалады.

Барлық психикалық функцияларды, процестерді, әрекеттерді белгілі бір фактормен байланыстыруға болады, мысалы: дыбыстарды есту, есту-сөйлеу жадысы, диктант жазу, ауызша көріністерді түсіну, математикалық есептердің мағынасы есту-сөйлеу факторымен байланысты. Өз кезегінде, бір немесе бірнеше факторлардың жеткіліксіздігі немесе бұзылуы (төмендеуі) әртүрлі функциялар мен процестерді жүзеге асыруда қиындықтарға әкеледі. Осылайша, көру-кеңістіктік фактордың жетіспеушілігі кеңістіктегі бағдарлау проблемаларынан, дәптер парағында, жазудағы және оқудағы оптикалық қателіктерден, санауды игеру қиындықтарынан, математикалық есептердегі кеңістіктік-уақыттық қатынастарды білдіретін сөздердің мағынасын түсінуден және т.б. көрінуі мүмкін.

Оқу қиындықтары бар балаларда кейбір психикалық функциялардың басым бұзылуы, басқаларының салыстырмалы түрде сақталуы немесе бірден екі немесе одан да көп функциялардың бұзылуы/жеткіліксіздігі байқалуы мүмкін. Бірнеше функциялардың бірлескен бұзылуымен кейбіреулерінің және аз дәрежеде басқаларының басым бұзылуы мүмкін.

Бір психикалық функцияның жетіспеушілігі немесе төмендеуі типтік дамуы бар, бірақ жеке мектеп дағдыларын (дисграфия, дислексия немесе дискалькулия) игеруде ерекше қиындықтары бар балаларға тән.

Психикалық дамуы тежелген балалар үшін бірнеше психикалық функциялардың жетілмегендігі (жеткіліксіз қалыптасуы) байқалады, әдетте мыналар кейінірек қалыптасады: көру-кеңістіктік функциялар және бағдарламалау және бақылау функциялары. Инфантилизм типі бойынша, аса белсенділік және зейін тапшылығы синдромы бар балаларда бағдарламалау және бақылау функцияларының жетілмегендігі немесе бұзылуы (ерікті реттеу) басым болады.

Зиятында бұзылысы бар балалардың жалпы психикалық дамымауына байланысты барлық психикалық функциялардың бұзылуы байқалады. Сонымен қатар, жеке психикалық функциялардың неғұрлым өрескел жетіспеушілігінен

зияттың жеңіл бұзылысы: ақыл-ой қабілеттілігімен немесе ерікті реттеумен; есту-сөйлеу немесе көру-кеңістіктік функциялармен үйлесімде болуы мүмкін. Мұндай жағдайларда балаларға түзету-дамыту көмегі қажет, онсыз жеке білім беру бағдарламасы шеңберінде оқу дағдыларын (жазу, оқу, есеп) меңгеру мүмкін емес.

3.1. Ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру

3.1.1. Ақыл-ой қабілетінің төмендеуі немесе бұзылысы бар балалардың сипаттамасы.

Ақыл-ой қабілетінің төмендеуі немесе бұзылысы (неғұрлым ауыр түрі) қарапайым балаларда да, мүгедек балаларда да анықталуы мүмкін. Ақыл-ой қабілетінің төмендеуінің (бұзылысының) себептері: астениялық жағдайлар түріндегі ауыр немесе созылмалы соматикалық аурулар; неврологиялық бұзылыстар, оның ішінде нейроинфекциялардан кейін (менингит, энцефалит), церебрастения немесе жүйке жүйесінің жұқаруының жоғарылауы түріндегі бас миының жарақаттары және т.б. Ақыл ой қабілетінің төмендігі әрдайым медициналық диагнозбен байланысты болмауы мүмкін; оның көріністері көбінесе зияткерлік жүктеме кезінде ғана кездеседі және әрдайым ауырсыну белгілерімен, мысалы, бас ауруымен бірге жүрмейді.

Ақыл-ой қабілетінің төмендеуі немесе нашарлауы қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесу (аутизм) және зиятында бұзылыстары бар балаларға тән қасиет болып табылатынын айта кету керек. Аутист балалар үшін бастапқыда психикалық шаршау мен әбден жалығушылықтың жоғарылауы тән, оған әсіресе ерікті (белсенді, мақсатты) іс-әрекетте, оқу тапсырмаларын орындауда да, мұғаліммен қарым-қатынаста да психикалық төзімділікті қажет ететін оқу әрекеттерін жатқызуға болады.

Зиятында бұзылыстары бар барлық балаларда мидың органикалық зақымдалуына байланысты жүйке жүйесінің тозуының жоғарылауы байқалады, оның салдары танымдық іс-әрекеттің барлық аспектілерінің, соның ішінде ақыл-

ой қабілетінің, зейіннің, есте сақтаудың бұзылуы болып табылады.

Аутизмі бар және зиятында бұзылыстар бар балалардағы шаршаудың жоғарылауы ерекшеліктердің бірі, бірақ басты себеп және жетекші бұзушылық болмағандықтан, балалардың осы санаттарына, егер бұл жалпы бұзылыстар сыныпта жақсы оқуға кедергі келтіретін өте айқын шаршаушылықпен бірге жүретін жағдайларды қоспағанда, «Ақыл-ой қабілетінің бұзылуынан немесе төмендеуінен туындаған оқу қиындықтары» туралы қорытынды шығару орынсыз.

Ақыл-ой қабілетінің төмендеуінің немесе бұзылуының негізгі көріністері:

- шаршаудың жоғарылауы, психикалық және ең алдымен, оқу іс-әрекетінің төмендеуі. Шаршаудың жоғарылауы үнемі ұзақ уақыт бойы (3-4 аптадан бастап) пайда болады және уақытша қиындықтармен және аурудан кейінгі жағдайлармен, нашар ұйқымен және т.б. байланысты емес;

- ақыл-ой қабілетінің бұзылуының әртүрлі нұсқалары: жұмыс қабілеттілігінің баяулауы (жұмысқа кірісе алмау), сабақ немесе жұмыс күні ішінде өнімділіктің күрт ауытқуы, өнімділіктің біртіндеп төмендеуі немесе тез төмендеуі;

- назардың төмендеуі және тұрақсыздығы, оның шаршау кезіндегі ауытқуы;

- оқу өнімділігі мен үлгерімінің төмендеуі;

- шаршау, оқу жүктемесінің жоғарылауы және қиындықтар, оқу іс-әрекетіндегі сәтсіздіктер кезінде эмоционалдық тұрақсыздық, ашуланшақтық пайда болады, эмоционалдық жағымсыз реакциялардың шамадан тыс болуы байқалады, мінез-құлықтың бұзылуы (ауызша немесе физикалық агрессия) мүмкін, ол кейде вегетативті реакциялармен бірге жүреді (қызарады-бозарады).

Мұғалімнің, психологтың, сондай-ақ ата-аналардың сабақтарда осындай оқушыларды бақылау нәтижелері үй тапсырмаларын орындау кезінде олардың қызметі мен мінез-құлқының сипаттамалық ерекшеліктерін анықтайды.

Оқушы сыныптағы сабақта немесе үй тапсырмасын орындау кезінде

сабақтың басындағы тапсырмаларды орындауға бірден емес, баяу кіріседі, бірақ кейінірек оның жұмыс қабілеті артады. Жұмыс қабілетінің бұзылуының тағы бір нұсқасы оқу қызметін тоқтатқанға дейін біртіндеп, бірақ тұрақты шаршаудан көрінеді (сынып тапсырмаларын орындауды тоқтатады). Ауыр жағдайларда шаршау бірінші сабақта (10-30 минут), жеңілірегі – 3-4 сабаққа қарай болуы мүмкін.

Сондай-ақ шаршаудың үшінші нұсқасы сабақта немесе мектептегі күнде жұмыс қабілетінің ауытқуынан байқалуы мүмкін. Шаршау кезеңінен кейін жұмыс қабілетінің төмендеуі мүмкін болса да, оны қалпына келтіруге болады.

Бала шаршаған кезде ересектер оның келесідей іс-әрекеттері мен мінез-құлқының ерекшеліктерін атап өтеді:

1) зейіннің, есте сақтаудың, өзін-өзі бақылаудың төмендеуі (бала қателіктерді байқамайды және түзетпейді);

2) санау, оқу және жазу кезінде әртүрлі қателіктердің пайда болуы: жіберіп алу, әріптерді ауыстыру; сөздерді, сөз тіркестерін толық сипаттамау немесе сынып жұмысының толық көлемін орындамау. Қолжазба жиі өзгереді: әріптердің мөлшері, басу, көлбеу.

Қателер тұрақты емес және әртүрлі; олардың пайда болуы баланың шаршауымен байланысты. Егер ақыл-ой қабілетінің жағдайы қанағаттанарлық болса, онда қателер әлдеқайда аз болады. Көбінесе үй тапсырмасы сабаққа қарағанда, жақсы орындалады.

3) мінез-құлық көріністері:

- баяулық, тұтығу, енжарлық, оқу жұмысына немқұрайлылық. Бала шаршаған кезде оның өтініштеріне жауап бермеуі мүмкін; тұтығу жағдайында болу, партаға жату, одан сырғанау;

- басқа балаларда шаршау қимылдық мазасыздықтан көрінеді: бала орындықта отырып айналады, тербеледі, бөгде тітіркендіргіштерге алаңдайды және т.б.

Баланың сабақтағы немесе үйдегі мұндай мінез-құлқы, сондай-ақ оқу

тапсырмаларының нашар орындалуы ересектер тарапынан (егер олар мұндай мінез-құлықтың нақты себептерін түсінбесе және оны баланың жалқаулығы мен жауапсыздығы деп қателессе) оны жазалауға дейін теріс бағалауға, сондай-ақ оқушы орындай алмайтын әртүрлі талаптар қоюға итермелейді. Мұндай жағдайларда әртүрлі эмоционалдық (қыңырлық, айқайлау, жылау) және мінез-құлық реакциялары мен тапсырмаларды орындаудан бас тарту, наразылық, ауызша немесе физикалық агрессия және т.б. әрекеттерін жиі бақылауға болады.

3.1.2. Ақыл-ой қабілеті төмендеген немесе бұзылған балаларды анықтау және психологиялық тексеру

Оқу қиындықтары төмен жұмыс қабілеттілігіне байланысты болуы мүмкін білім алушыларды анықтау кезеңінде психолог:

- ПМПК қорытындысымен және ұсынымдарымен танысады, онда ақыл-ой қабілетінің бұзылуы және оны арттыру бойынша психологиялық жұмыстың қажеттілігі көрсетілуі мүмкін;

- ата-аналармен әңгімелесу барысында сауалнама нәтижелерін және баланың тарихын, баланың денсаулық жағдайы туралы медициналық құжаттаманы зерделейді. Ата-аналардан алынған мәліметтер баланың азуының, шаршауының жоғарылауын көрсетуі мүмкін;

- бақылау хаттамасында жұмыс қабілетінің төмендеуімен немесе бұзылуымен байланысты болуы мүмкін ерекшеліктерді жазып, сабақта баланың іс-әрекеті мен мінез-құлқын бақылайды. Бақылау барысында білім алушының қандай сабақта немесе сабақтың қай минутында шаршаудың пайда болатынын, оның баланың оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқында қалай көрінетінін анықтау маңызды;

- мектеп дәптерлерін зерттейді: сынып және үй тапсырмаларын орындау, қателер саны мен сипаты, қолжазбаның ерекшеліктері;

- мұғаліммен сыныптағы баланың жұмыс қабілеттілігінің ерекшеліктері туралы әңгімелеседі.

Оқу қиындықтарының негізгі немесе себептерінің бірі ретінде бұзылыстар немесе ақыл-ой қабілетінің төмендеуі туралы диагностикалық

болжамды анықтау және қалыптастыру кезеңінде алынған деректерді талдау нәтижесінде психолог жеке тексеру жүргізеді.

Эксперименттік-психологиялық тексеру арнайы әдістерді, тестілерді, тапсырмаларды қолдана отырып жүргізіледі. Ақыл-ой қабілеті мен зейінін зерттеуге бағытталған кеңінен танымал мынадай әдістер мен тестілер қолданылады: «Шульте кестелері» (бастауыш және орта мектеп жасындағы балаларға арналған жеке кестелер), «Пьерон-Рузер тестісі», «Түзету сынағы» (күрделілігі бойынша әртүрлі нұсқалар) және т.б. [6-8, 19].

Орындау нәтижелерін талдау әдістемелер мен тестілерде көрсетілген белгіленген өлшемдерге сәйкес жүзеге асырылады. Ақыл-ой қабілетінің бұзылуының пайдасы болып келетін жалпы белгілер: нормативтермен салыстырғанда, орындалу уақытының ұлғаюы, қателер саны, жіберіп алулар (белгілер, жолдар) болады.

Қаралған белгілер немесе жолдар санын минут сайын бекіту кезінде тапсырмалардың орындалу динамикасын бағалау маңызды. Орындау жылдамдығы бойынша біз мынадай көріністерді байқай аламыз:

- баяу жұмыс: біріншіден, бала тапсырманы баяу қарқынмен орындайды, баяу ауысады, отырып қалады, қателер жібереді, содан кейін қарқын тездейді, қателер саны азаяды;

- бірте-бірте және тұрақты шаршаушылық: бала жақсы зейінмен жеткілікті қарқынмен әрекет ете бастайды, бірақ тапсырманың ортасына немесе соңына қарай қарқыны айтарлықтай баяулайды, қателер пайда болады, бала тіпті шаршағандықтан тапсырманы соңына дейін орындамауы да мүмкін;

- жұмыс қабілетінің ауытқуы: бала біркелкі емес қарқынмен, содан кейін тез және қатесіз әрекет етеді, содан кейін шаршаған кезде қарқыны баяулайды, қателер пайда болады, содан кейін қарқыны қалпына келуі мүмкін.

Жұмыс қабілеті мен зейінді зерттеудің қосымша әдісі ретінде А.Р.Лурияның «10 сөз» әдісін қолдану ұсынылады. Есту-сөйлеу жадын зерттеуге бағытталған бұл әдіс ақыл-ой қабілетінің есте сақтау процестеріне әсерін

анықтауға мүмкіндік береді. Есту-сөйлеу жадысы қабілетінің бұзылуына емес, ақыл-ой қабілетінің төмендігінің пайдасына мнестикалық қызметтің келесідей ерекшеліктері атап өтілуі мүмкін:

- 4-5 рет айтуға жеткілікті сөздерді айту кезінде баяу есте сақтау;
- зейін мен жұмыс қабілетінің ауытқуына байланысты есте сақтаудың біркелкісіздігі (иректі есте сақтау қисығы);
- 1-2 рет айту кезінде есте сақтаудың жеткілікті мөлшері және шаршаудың салдарынан кейінгі қайталанулар кезінде оның айтарлықтай тарылуы.

Эксперименттік-психологиялық зерттеудің сандық және сапалық нәтижелері оқу қиындықтарының негізгі себебі мен сипатын анықтауда маңызды рөл атқаратыны сөзсіз. Алайда, ақыл-ой қабілетінің бұзылуы оны жүргізудің белгілі бір шарттарына байланысты жеке тексеру кезінде анықталмауы мүмкін екенін атап өткен жөн, мысалы: баланың қызығушылығы мен мотивациясын тудыратын тапсырмалардың ойын форматы, тыныш, жайбарақат ахуал, тапсырмалардың салыстырмалы түрде қысқа болуы, ересек адамның балаға жеке назары. Сондықтан психологтың жиынтық қорытындысы анықтау (әңгімелесу, сауалнама, бақылау) және жеке тексеру кезеңдерінде алынған барлық мәліметтер негізінде жасалуы керек. Қиындықтың бұл түрін анықтаудағы негізгі дәлел – ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне/бұзылуына байланысты баланың сабақтағы үлгерімінің төмендеуі немесе үлгермеуі.

Сондай-ақ мектеп психологтары балалардағы жүйке және эмоционалдық шаршау жағдайларына назар аударуы керек, әдетте жүйке жүйесінің әлсіз түрі бар, бірақ мектеп үлгерімінде елеулі проблемалары жоқ. Көбінесе бұл «үздік білім алушының синдромы» деп аталатын балаларда болады, оларда оқу жетістіктеріне деген мотивация кейбір жағдайларда сырттан қалыптасады - мысалы, авторитарлық аса басым жақтаушылық түрінде тәрбиелеу, мұнда «өте жақсы» деген бағадан басқа кез-келген баға ата-аналарға теріс реакция және тіпті баланы жазалауға дейін әкеледі.

Басқа жағдайларда – баланың жеке ерекшеліктері мен жауапкершілігінің

жоғарылауына байланысты жоғары оқу жетістіктерінің мотивациясы қалыптасады. Мұндай балалар көп мазасыздануымен сипатталады, олар «әрдайым басында болуға» деген ұмтылыс нәтижесінде ұзаққа созылған психикалық шиеленіспен бірге психосоматикалық (ұйқының бұзылуы, ас қорыту, бас ауруы және т.б.) және эмоционалдық бұзылулардан (жылау, эмоционалдық тұрақсыздық, көңіл-күйдің төмендеуі, үнемі қорқыныш) көрінетін баланың психоэмоционалдық және жүйкесінің шаршауына әкелуі мүмкін, нәтижесінде жұмыс қабілеті мен оқу өнімділігінің төмендеуіне әкеледі.

Бұл жағдайларда, ақыл-ой қабілетінің бастапқы бұзылыстарымен байланысты барлық басқа жағдайлардан айырмашылығы, оны арттыру үшін дамытушылық жұмыс емес, ата-аналармен – консультативтік және баламен – психотерапиялық жұмыс ұсынылады.

Баланың денсаулығының ерекшеліктері туралы мәліметтерді жинау барысында алынған барлық деректерді жинақтау, оның сабақтардағы жұмысын бақылау, психологиялық тексеру, жазбаша жұмыстарды талдау негізінде мұғалімнің сипаттамасынан және әңгімесінен психолог шаршаудың жоғарылауымен байланысты оқу қиындықтарының болуы немесе болмауы туралы өз қорытындысын шығарады (психологиялық-педагогикалық диагноз).

«Ақыл-ой қабілетінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқу қиындықтары» психологиялық-педагогикалық диагнозы келесідей міндетті критерийлер негізінде белгіленеді:

1. Сабақта ақыл-ой қабілетінің төмендеуі немесе бұзылуы: 10-14 күн ұзақтығында шаршау түрінде (тапсырмаларды орындау кезінде қателердің пайда болуы және көбеюі және сабақтың 10-30 минутында оқу іс-әрекетін тоқтату).

2. Екі немесе одан да көп апта ішінде оқу бағдарламасына сәйкес (оқу жетістіктерін бағалау нәтижелері бойынша) оқу пәндерін меңгерудегі қиындықтар.

Қосымша критерийлер:

1. Медициналық диагноздардың болуы: әртүрлі соматикалық және

психоневрологиялық аурулар шеңберінде астено-невротикалық, церебрастениялық синдромдар (медициналық анықтамалар).

2. Тұрақсыздық, оқу іс-әрекетінде кездесетін кателердің әртүрлілігі; олардың пайда болуының қабілеттілік жағдайына тәуелділігі.

3. Мектептегі білім беру ұйымының оқу бағдарламасын (үлгілік, бейімделген, жеке) меңгеру үшін зияткерлік мүмкіндіктердің сақталуы.

3.2. Оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті реттеудің жеткіліксіздігінен немесе бұзылуынан туындаған оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру

3.2.1. Оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті реттеудің жеткіліксіздігі немесе бұзылуы бар балалардың сипаттамасы

Оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті реттеу немесе өзін-өзі реттеу мыналарды қамтиды:

- мұғалім белгілеген мақсаттарды мотивтерге, қажеттіліктерге, сондай-ақ тапсырманың талаптары мен шарттарына сәйкес қою немесе қабылдау;

- іс-әрекеттің оңтайлы тәсілдерін таңдап, олардың реттілігін анықтай отырып, мақсатқа жету жолдарын жоспарлау;

- мақсаттар мен аралық нәтижелерді үнемі салыстыруды, сондай-ақ мақсатқа қол жеткізу процесінде туындайтын жанама әрекеттер мен байланыстан бас тартуды талап ететін, оны орындау барысы бойынша өзгерту мүмкіндігімен таңдалған іс-қимыл бағдарламасының ағымдағы және қорытынды орындалуын бақылау;

- ережелер мен талаптарға сәйкес ерікті саналы мінез-құлық, қызметті ерікті реттеу, өз қызметі мен мінез-құлқына сыни көзқарас.

1-2 немесе жоғарыда аталған барлық компоненттердің жеткіліксіздігі немесе қалыптаспауы кезінде әртүрлі себептерге байланысты қарапайым балаларда да, мүмкіндігі шектеулі балалардың барлық санаттарында да байқалуы мүмкін оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті түрде реттеудің қиындықтары немесе бұзылулары туындайды.

Зияты қорғалған балаларда оқу іс-әрекетінің және/немесе мінез-

құлқының өзін-өзі реттеуінің бұзылуының екі тобы бар. Бірінші топ сыртқы (психогендік) факторлармен, екіншісі ішкі факторлармен байланысты: жүйке-психикалық дамудың ерекшеліктері (ауытқулары).

Бірінші топ - гиперпротекция немесе гипопротекция және педагогикалық немқұрайлылық түрі бойынша қате отбасылық тәрбие. Балалардың ерте жастағы осындай тәрбиесі балаға қойылатын шектеулер мен нормалардың және талаптардың болмауымен сипатталады, бұл оның мектептегі оқуы мен мінез-құлқының әртүрлі проблемаларына әкеледі. Мұндай бала сабақта мектеп режимі мен мінез-құлық ережелері мен талаптарын орындамауы, алдына оқу мақсаттарын және оларға қол жеткізуді қоймауы, өз әрекеттерін бақылауды жүзеге асырмауы және жалыққан және шаршаған кезде ерікті күш-жігерін көрсетпеуі мүмкін.

Кейбір жағдайларда ересектердің баланың іс-әрекетін қатаң және толық бақылау түрінде үстем гиперпротекция түріне тәрбиелеу ересектерге тәуелділікті, олардың дәрменсіздігін, дербес іс-әрекеттері мен оны бақылауға қабілетсіздігін, сондай-ақ пассивтілік, ұйымдастырылмаушылық, назар аудармау сияқты ерекшеліктерді қалыптастыруға ықпал етуі мүмкін.

Жүйке-психикалық денсаулығына байланысты себептердің екінші тобына мыналар жатады:

1) Назар аудару тапшылығы гиперактивтілігінің бұзылуы (НТГБ), ол нормативтік ақыл-ой дамуының бұзылысы бар балаларда тексеріледі. Гиперактивтілік синдромының негізгі көрінісі баланың мектепке бейімсізденуін жиі анықтайтын іс-әрекет пен мінез-құлықтың ерікті реттелуінің бұзылуы болып табылады;

2) бірінші сыныпқа түскен 6 жастағы балалардың және олардың жүйке-психикалық даму ерекшеліктеріне байланысты 7-8 жастағы балалардың психикалық/психофизикалық инфантилизмі бар балалардың мектепте оқуына психофизиологиялық дайынсыздығы. Бұл балаларда ақыл-ой дамуында ауытқулар жоқ, олардың ерікті реттеудегі қиындықтары эмоционалды-ерікті

жетілмегендіктен, ол ойын мотивтерінің басым болуынан және оқу мотивациясының қалыптаспауынан, мектеп режиміне, ережелер мен талаптарға төтеп беруге психофизиологиялық дайындықтан туындайды.

Мүмкіндігі шектеулі балалар арасында ерікті реттеу мен мінез-құлықтың қиындықтары немесе бұзылулары көбінесе аутизмі бар органикалық инфантилизм түрі бойынша психикалық дамудың кешігуі бар балаларда кездеседі. Қосымша бұзылулармен асқынбаған зиятында жеңіл және орташа түрдегі бұзылыстары бар балаларда олардың қызметі мен мінез-құлқын реттеу мен бақылаудың ақыл-ой мүмкіндіктері төмендеген кезде зияткерлік дамымауына байланысты ерікті реттеудің қиындықтары байқалуы мүмкін.

Белсенділік пен мінез-құлықты ерікті реттеудің елеулі бұзылыстары мүмкіндігі шектеулі балалардың барлық санаттарында байқалуы мүмкін, оларда негізгі бұзылыстар (зият, сөйлеу, қарым-қатынас және өзара әрекеттесу) мидың алдыңғы бөліктерінің дамымауымен және зақымдалуымен байланысты басқа неврологиялық бұзылыстармен қиындайды. Бұл жағдайларда ерікті реттеудің бұзылуынан басқа, эмоционалдық-ерікті және мінез-құлық бұзылыстары байқалады, олардың ауырлығы үйде оқыту мәселесін шешуді талап етуі мүмкін.

Оқу іс-әрекеті мен мінез-құлқын ерікті реттеудегі қиындықтардың немесе бұзылыстардың көріністері:

1. Тапсырмаға қосу, мақсатқа жетуде тежеліп қалу (оны жоғалту, басқасына ауысу), жоспарлау және артынша оны орындау қиындықтары:

- импульсивтілік және жанама сыртқы күйгелектікке және ойды бір жерге шоғырландыруға (ойлар, әсерлер) алаңдаушылықтың жоғарылауы;

- ерікті зейін мен есте сақтаудың бұзылуы;

- әртүрлі қызмет түрлерінде тұрып қалуға, табандылыққа бейімділік;

- өз қызметін бақылаудың төмендеуі немесе бұзылуы.

2. Мектеп дағдыларын игерудің ерекше қиындықтары.

Жазу, оқу, математика:

- әріптерді, буындарды, сөздерді жіберіп алу, олардың орнын ауыстыру,

абайсыздықтан жіберетін «өрескел» қателіктер;

- қайта (қайталап) жазу, әріптерді, буындарды, сөздерді оқу;
- сөздердің бірігуі (бір-біріне жабысып қалуы), мысалы: «на елижит» - на ели лежит;
- көп қате жіберумен болжамдап оқу;
- мысалдарды, көптеген қателері бар есептерді ағымдағы бақылау талаптары мен жағдайында алдын-ала болжаусыз импульсивтік, хаотикалық шешу.

Бұл қателердің барлығы тұрақсыз, құбылмалы және ерікті назар мен өзін-өзі бақылаудың бұзылуына байланысты. Егер бала өз қызметін арнайы ұйымдастыруда (қадамдық орындау) немесе ересек адамға жеке ұйымдастырушылық көмек көрсету кезінде жазбаша тапсырма орындаса, қателіктер айтарлықтай азаяды.

Ауызша сөйлеу:

- өз сөзімен айту кезінде – мәтінде жоқ нәрсені айту, ауыстыру, енгізу дәлсіздігі. Неғұрлым айқын бұзушылықтармен – көбінесе мәтіннің семантикалық бөліктерін жіберіп алумен немесе қайта құрумен фрагментті көбейту, мәтіннің мағынасын бұзатын жанама байланысты сөздерді мәтінге қосу;
- өз бетінше әңгімелеуде (берілген тақырып немесе сюжеттік сурет бойынша әңгіме құрастыру) олар көбінесе мақсатын (негізгі тақырыпты) жоғалтып алады, әңгіменің тақырыбына қатысы жоқ жанама байланысты сөздерге алаңдайды.

3. Эмоционалдық-ерікті және жеке саланың ерекшеліктері:

- эмоционалдық тұрақсыздық, реактивтілік, арандатушы факторларға жедел эмоционалдық реакция: сәтсіздік, теріс бағалау, жазалау, келемеждеу және т.б. Бұл ерекшеліктер НТГБ бар және инфантилизм түріне эмоционалдық-ерікті жетілмеген балаларға тән;
- оқу іс-әрекетіндегі тез эмоционалдық жағынан жалығу, оқу нәтижелеріне

қол жеткізуге деген ынта мен қызығушылықтың төмендеуі, төмен бағаларға немқұрайлы қарау;

- ерікті реттеудің әлсіздігі: жалығу немесе шаршау кезінде оқу тапсырмаларын орындау үшін шыдамдылық пен күш-жігерді көрсету қабілетінің төмендеуі; жауапкершілік пен парыз сезімінің қалыптаспауы;

- іс-әрекет пен мінез-құлыққа деген сынның төмендеуі: бала іс-әрекеттегі қателіктерді байқап қана қоймайды, сонымен қатар көбінесе өзінің іс-әрекетіне, қимылына сыни емес, өзін дұрыс деп санайды және сыни ескертпелерді қабылдамайды.

4. Мінез-құлықтың айрықша ерекшеліктері: қимылдық мазасыздық немесе гиперактивтілік: бала ұзақ уақыт бойы тұрақты позаны сақтай алмайды, дөңгелейді, айналады, тербеледі, әртүрлі, ығыр қылатын қимылдарды орындайды: саусақтарымен, заттармен әртүрлі нәрселерді түртіп көреді, қолындағы әртүрлі заттарды айналдырады, аяқтарын бұлғақтатады, тілін шығарады және т.б.;

- сабақта мінез-құлық ережелерін сақтамайды: мұғалімнің сұрағына, нұсқауларына немесе ескертпелеріне бірден және қатты жауап береді, тыңдамайды; орнын тұрып кетуі, сыныпта жүруі, орнында отырып айқайлауы немесе сөйлеуі (рұқсатсыз) мүмкін, сыныптастарына кедергі келтіреді, агрессивті әрекеттер көрсетеді, бірақ көбінесе реніш сезімін, әділетсіздікті бастан өткергенде жауапты импульсивті эмоционалдық реакция ретінде;

- әлеуметтік-тұрмыстық іс-әрекеттегі моторлық икемсіздікпен үйлесетін бейберекеттілік, тәртіпсіздік жиі байқалады: бала көбінесе үйдегі режимдік сәттерді өз бетінше орындай алмайды, мектепке қажет нәрсенің бәрін жинай алмайды, үнемі ұмытып кетеді, заттарын жоғалтады, киінген кезде көбінесе есерленіп кетеді және тұрмыстық тапсырмалар мен үй тапсырмаларын қалай болса солай орындайды. Мектепте мұндай бала үнемі қозғалыста болады, бәріне жауап бергісі келіп тұрады, сыныптастарымен қарым-қатынаста жиі мазасызданады.

Жоғарыда көрсетілген көріністер белгілі бір көлемде және ауырлық дәрежесінде байқалуы мүмкін. Бұл балалардың жалпы ерекшелігі басқа психикалық функциялардың бұзылуының болмауы және бағдарламаны, соның ішінде бейімделген немесе жеке бағдарламаны игеру үшін сақталған зияткерлік, сөйлеу мүмкіндіктері болады. Бұл балаларды оқытудың басты проблемасы – өзін-өзі реттеу мен өзін-өзі бақылаудың жеткіліксіздігі. Ересек адам баланың іс-әрекетін ұйымдастыру және бақылау функциясын қабылдағаннан кейін (жақын жерде тұрып, ұйымдастырушылық және бағыттаушы көмек көрсетеді) немесе тапсырмалар бала үшін оңай және қызықты болады – оның оқу іс-әрекетінің өнімділігі мен сапасы айтарлықтай артады. Психологтың міндеті - мұғалімге баланы оқытуда жеке тәсілді ұйымдастыруға көмектесу, ата-аналарға консультациялық және балаға ерікті реттеуді дамытуға психологиялық көмек көрсету.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың кейбір санаттарында (органикалық инфантилизм, зиятында бұзылыстар, оның ішінде аутизм үйлесімі бар бұзылыстар түрі бойынша ПДК) іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті және эмоционалдық-ерікті реттеудің мынадай айқын бұзылыстары байқалады:

- қимылдың тежелуі, үстелде өзін ұстаудың айқын қиындықтары немесе керісінше шамадан тыс баяулық, тежелгіштік, пассивтілік, инерттілік (жоғары тұтылушылық);

- көңіл-күйдің төмендеуімен жеткіліксіз көтерілген, әумсерлік фон немесе керісінше; жеткіліксіз эмоционалдық реакциялар (жылау, күлу, айқайлау);

- өзіне және айналасындағыларға сынның айтарлықтай төмендеуі;

- еркін сөйлеудің неғұрлым өрескел бұзылыстары байқалады: үйлесімді, логикалық дәйекті мәлімдемелер құрудағы қиындықтардан бастап, өз бетінше сөйлеу өнімінің қабілетсіздігіне дейін. Сөйлеу штамптары, біреуді қайталау жиі байқалады.

3.2.2. Іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеуде қиындықтар немесе бұзылыстар бар балаларды анықтау және психологиялық тексеру

Диагностикалық-таныстыру жұмысының бірінші кезеңінде психолог білім алушылардың проблемаларын ерікті реттеудің болмауынан туындауы мүмкін оқушыларды анықтайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды анықтаудың жалпы алгоритміне сүйене отырып, маман құжаттаманы (ПМПК қорытындылары мен ұсынымдары, медициналық және басқа құжаттар) зерделеу, ата-аналармен және сынып мұғалімімен сауалнама жүргізу және әңгімелесу, сабақта баланы бақылау әдістерін қолданады.

Барлық алынған деректерді зерттей отырып, оқытудың белгілі бір түрінің жалпы симптомдар кешенін – мектепте, сыныпта, үзілісте, отбасында мұғалімдер, мамандар, ата-аналар атап өткен әртүрлі жағдайларда қайталанатын ерекшеліктерді, мінез-құлықты, әрекеттерті анықтау маңызды. Содан кейін психолог сабақта бақылау кезінде баланың оқу әрекеті мен мінез-құлқының ерекшеліктерін жазады.

Бақылау барысында мінез-құлық проблемаларының қашан және қалай көрінетінін жазып алу керек: қимылдық мазасыздықтың жоғарылауы, сыртқы тітіркендіргіштерге алаңдау, сынып тапсырмаларын орындауды тоқтату, тәртіп бұзу және т.б. Әсіресе жағымсыз мінез-құлықтың: дауыстап сөйлеудің, сыныптастарына кедергі келтірудің, сыныпта тұрып және жүріп кетудің пайда болуына, сөздік немесе физикалық озбырлық көрсетуіне назар аударылады.

Әрі қарай маман мектеп дәптерлерін зерттейді: сынып және үй тапсырмаларын орындау (үй тапсырмаларын жеке көмек пен ата-аналардың бақылауына байланысты жақсы орындауға болады), қателер саны мен сипаты.

Оқу қиындықтарының негізгі немесе негізгі себептерінің бірі ретінде ерікті реттеудің бұзылуы немесе жеткіліксіздігі туралы диагностикалық болжамды анықтау және қалыптастыру кезеңінде алынған деректерді талдау нәтижесінде психолог жеке тексеру жүргізеді.

Эксперименттік-психологиялық тексеру арнайы әдістерді, тестілерді, тапсырмаларды қолдана отырып жүргізіледі. Ерікті реттеудің қалыптасу деңгейін зерттеу үшін ақыл-ой қабілеттілігі мен ерікті зейінді зерттеуге

бағытталған мынадай әдістер мен тестілерді қолдануға болады: «Шульте кестелері», «Пьерон-Ружер тестісі», «Түзету сынағы» және т.б. [6-8, 19].

Осы тапсырмаларды орындау қызметтің барлық компоненттерін кезең-кезеңімен іске асыруды талап етеді: 1) тапсырманың мақсаты мен шарттарын қою (қабылдау) және оларды бүкіл орындау барысында ұстап тұру; 2) жоспарлау: іс-қимыл бағдарламасын жасау және кезең-кезеңімен орындау; 3) ағымдағы (тапсырманың шарттары мен талаптарымен үнемі салыстыру, қателерді түзету) және қойылған мақсатқа жетуді қорытынды бақылау.

Осы сынамаларды орындау ерекшеліктері психологқа қызметті жүзеге асыру барысында ерікті реттеудің қалыптасу дәрежесін бағалауға мүмкіндік береді. Мінез-құлықты ерікті реттеудің қиындықтары немесе бұзылыстары бар балаға келесідей ерекшеліктер тән:

- нұсқаулықты тыңдамаса, үлгіге және тапсырманы орындау шарттарына назар аудармаса – импульсивті түрде орындайды;
- ол тез әрекет етеді, бірақ ебіл-дебіл (жоғарыдан, содан кейін төменнен сызықтар арқылы секіреді), дәйекті орындау стратегиясы жоқ;
- орындау кезінде ол көбінесе сыртқы тітіркендіргіштерге алаңдайды;
- көптеген қателер жібереді, болмаған нәрсені енгізеді;
- қателерді байқамайды, қайта тексеруді сұраған кезде де түзетпейді;
- тез жалығушылық, нәтижелерге қол жеткізуге қызығушылық танытпау (неғұрлым айқын жағдайларда).

Сондай-ақ мынадай есте сақтауды зерттеу әдістерін қолдануға болады: «10 сөз», «Сөздердің екі тобын есте сақтау», «Мәтінді айту», олардың орындалуы баладан жоғары деңгейдегі ерікті назар аударуды және өзін-өзі реттеуді талап етеді: ол мақсатқа жетуге тырысуы керек, есте сақтаудың әртүрлі тактикасын қолдануға (жоспарлауға) тырысуы керек, сөздердің дәлдігін немесе дұрыстығын бақылауы керек, мәтінге байланысты импульсивті түрде пайда болатын сөздерді тежеу. Ерікті реттеуде бұзылыстары бар баланың сөздерін, сөз тіркестерін, мәтінін есте сақтаудың айрықша ерекшеліктері:

- сөйлемді әрбір айтқан кезде сөздер санының артуының болмауы, мақсатқа жетуге деген қызығушылықтың төмендігі немесе оны ұстап тұра алмау қабілетсіздігі. Егер бала мақсат қоймаса немесе оны ұстап тұра алмаса – мүмкіндігінше сөздерді көбірек есте сақтауы керек – сонда есте сақтау нәтижелері да сәйкесінше болады;

- айтудың дәлсіздігі: әдетте мағынасы жағынан жақын (*орман-ағаш; орындық-үстел*) сөздерді ауыстыру, кейіннен онда тұтылып қалмаған сөздерді енгізу (әр айтқан кездегі сөздің атауы). Сөздердің екі тобын айтқан кезде бала алмастырулар мен енгізулерден басқа сөздерді бір топтан екінші топқа жиі ауыстырады, оларды біріктіреді (біріктіру). Мәтінді қайталау кезінде біз ұқсас қателерді табамыз.

Айта кету керек, мұндай баланың есту-сөйлеу жадысының қабілеті мен ақыл-ой қабілетінің бұзылуы жоқ, ал мнестикалық әрекеттің төмен тиімділігі өзін-өзі реттеу проблемаларымен байланысты. Егер бала қызығушылық танытса, ынталы болса немесе оны ересек адам ұйымдастырып, бақылап отырса, онда ол есте сақтаудың жеткілікті көлемін де, дәлдігін де көрсетеді.

Жанама байланыстарға алаңдамай, тапсырманың мақсаты мен шарттарын сақтау қабілетін зерттеудің жақсы мүмкіндіктері ауызша-логикалық ойлауды зерттеуге бағытталған – «Қарапайым ұқсастықтар» әдістемесіне ие. Өзін-өзі реттеу проблемалары бар балаға берілген үлгі бойынша логикалық байланыстар орнату процесінде бірінші пайда болған байланысқа импульсивті жауаптар, кездейсоқ, жеңілдетілген (нақты) жауаптарға пайымдаулардан үнемі ауытқып кету тән болады. Сонымен қатар, ұйымдастырушылық және бағыттаушы көмек көрсету дұрыс жауап табуға көмектеседі.

Қызметтің ерікті реттелуін эксперименттік зерттеу үшін бағдарламалау және бақылау функцияларын зерттеуге арналған нейропсихологиялық сынамаларды қолдану ұсынылады. «Таңдау реакциясы» үлгісін пайдалану ұсынылады [24].

Бірінші нұсқа. Балаға арналған нұсқаулық: «Екі қолыңды үстелге қой.

Қарындашты бір рет тықылдатумен - алақанмен 2 рет соғу керек. Екі рет тықылдатумен – бір рет». Психолог тапсырманы орындау тәсілін көрсетеді, содан кейін балаға тапсырманы орындауды ұсынады.

Екінші нұсқа. Нұсқаулық: «Екі қолыңды үстелге қой. Мен қарындашпен 1 рет тықылдатқанда - сен оң алақаныңды көтеріп (оны үстелден көтермей), оны тез түсіруің керек. Егер мен 2 рет тықылдатсам - сен сол қолыңды көтеріп, түсіресің». Сондай-ақ тапсырманы орындау тәсілі көрсетіледі, тестілеу келесідей алгоритм бойынша жүргізіледі – 1212121222121211.

Тестілеу нәтижелерін бағалау және талдау кезінде біз келесідей ерекшеліктерге назар аударамыз:

- тұрақты ақаулар мен қателіктердің болуы. Қателер берілген бағдарламаны сақтау, оны орындау шарттарын сақтау қиындықтарымен байланысты болуы мүмкін;

- инертті стереотип - бір алгоритмнен (1212) екінші алгоритмге (2221) ауысу қиындықтары. Бала бір алгоритмді меңгеріп, екіншісіне ауыса алмайды, алдыңғысына жабысып қалады;

- ұқсастықтың болуы. Импульсивтілік пен қате реакцияларды «тежеу» қабілетінің төмендігіне байланысты бала айна қатесіз (эхопраксия) ересек адамның әрекетін көрсетеді: бір реттің және керісіншенің орнына, екі тықылға – екі рет тықылдатады.

Жоғарыда аталған тапсырмалар мен сынамаларды орындауда тұрақты және айқын қиындықтардың болуы бағдарламалаудың, реттеудің және бақылаудың маңызды проблемаларын көрсетеді.

«Қызметтің ерікті реттелуінің төмендеуіне немесе бұзылуына байланысты оқыту қиындықтарының» психологиялық-педагогикалық диагнозы мынадай міндетті критерийлер негізінде белгіленеді:

1. Оқу қызметі мен мінез-құлқының өзін-өзі реттеуі мен өзін-өзі бақылауының төмендеуі немесе бұзылуы. Бала оқу тапсырмаларын өз бетінше орындай алмайды: сыныпта оқудың 10-14 күн ұзақтығында гиперактивтілік,

алаңдаушылық, проблемалық мінез-құлық және т.б.

2. Екі немесе одан да көп апта ішінде оқу бағдарламасына сәйкес (оқу жетістіктерін бағалау нәтижелері бойынша) оқу пәндерін меңгерудегі қиындықтар.

Қосымша критерийлер:

1. Медициналық диагноздардың болуы: гиперактивтіліктің бұзылуы және назар тапшылығы, психикалық дамудың кешігуі.

2. Тұрақсыздық, оқу іс-әрекетіндегі қателіктердің әртүрлілігі; олардың пайда болуының жеке ұйымдастырушылық көмек көрсетуге тәуелділігі.

3. Мектептегі білім беру ұйымының оқу бағдарламасын (үлгілік, бейімделген, жеке) меңгеру үшін зияткерлік мүмкіндіктердің сақталуы.

3.3. Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру

3.3.1 Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балалардың сипаттамасы

Мидың есту-сөйлеу функционалдық жүйесі есту-сөйлеу ақпаратын қабылдауды, талдауды және сақтауды жүзеге асырады және есту зейіні, есту-қабылдау, сөйлеу немесе фонематикалық есту, есту-сөйлеу жады және сөйлеуді түсіну сияқты психикалық функцияларды жүзеге асыруды қамтамасыз етеді. Есту-сөйлеу ақпаратын өңдеу қабілетінің төмендеуі немесе бұзылуы физикалық есту қабілетінің бұзылуымен байланысты емес және есту-сөйлеу жеткіліксіздігінің пайда болуының әртүрлі себептерімен және механизмдерімен байланысты жеке бұзылулардан (мысалы, тек есте сақтау немесе фонемалық есту) көрінуі мүмкін. Есту-сөйлеу ақпаратын қабылдау проблемалары балаларда мыналардан байқалады:

1) есту қабілеті төмендеген, бірақ сөйлеуді қабылдау мүмкіндігі бар, оның ішінде есту аппараты, кохлеарлық имплант. Бұған аденоидтары және тыныс алуға және сөйлеуді қабылдауға кедергі келтіретін ЛОР-дың басқа аурулары бар балалардан;

2) ауызша және жазбаша тілдегі кемшіліктердің туындауын анықтайтын фонематикалық есту қабілетінің бұзылуынан;

3) төмендегідей түрдегі сөйлеуді түсінудегі қиындықтардан немесе бұзылулардан:

- сенсорлық алалия/афазиядағы ауыр бұзылулар – сөйлеуді талдауға және

түсінуге жауапты мидың сөйлеу орталықтарының органикалық зақымдануы;

- есту қабілетінің ерекшеліктеріне және әлеуметтік-коммуникативтік бұзылуларға байланысты АСБ бар балалардағы айқын қиындықтар;

- дөрекі емес сөйлеу қабілеті бұзылған, сөздік қоры нашар балаларда, сондай-ақ белгілі бір есту-сөйлеу кемістігі жағдайында тәрбиеленген балаларда кеңейтілген, грамматикалық күрделі сөйлеуді қабылдау мен түсінудің қиындықтары немесе баяулауы. Соңғы жағдайда біз жас кезінен бастап гаджеттермен (смартфондар, планшеттер, компьютерлер) үнемі айналасындағылармен әңгімелесу, кітап мәтіндерін тыңдау және қайталау және т.б. түріндегі толыққанды сөйлеу қарым-қатынасына зиян келтіретін балалар туралы айтып отырмыз. Бұл балалар ерте және мектепке дейінгі жаста қоршаған әлемнен ақпаратты негізінен көру арнасы арқылы алды және есту-сөйлеу тәжірибесі шектеулі болды, бұл олардың есту-сөйлеу ақпаратын неғұрлым күрделі деңгейде өңдеудегі қиындықтарға әкелді: мысалы, сабақта мұғалімнің кеңейтілген ауызша нұсқауларын немесе ауызша түсіндірмелерін түсіну.

Мектепте есту-сөйлеу ақпаратын өңдеуде қиындықтары немесе бұзылулары бар балалардың сипаттамасы. Сабақтарда мұндай бала нұсқауларды, мұғалімнің сұрақтарын, егер олар 5-6 сөзден немесе бірнеше сөз тіркестерінен тұрса, сонымен қатар тез қарқынмен ұсынылса, бірден емес, баяу қабылдайды. Оқушыға сұрақты түсінуге және жауап беруге немесе ауызша нұсқауларды орындауға уақыт қажет. Көбінесе ол мұғалімнен қайта сұрайды, сұрақты қайталауды немесе қосымша көріністі қажет етеді. Бұл проблемалар сөйлеуді түсінудің шынайы бұзылуымен емес, естігенді баяу өңдеумен және есте сақтау қиындықтарымен байланысты болуы мүмкін: бала мұғалімнің айтқанының бәрін есте сақтай алмайды, сондықтан естігенін түсінуден зардап шегеді. Көбінесе ол тежеліп қалатын және білмейтін бала сияқты әсер қалдырады.

Кейбір балаларда (аутизмі, кохлеарлық импланты бар) есту жүктемесі кезінде (мұғалімнің ұзақ уақыт ауызша түсіндірмелері немесе сыныптағы шу) шаршау байқалады, бұл есту зейінінің төмендеуімен және сәйкесінше не түсіндірілетінін немесе одан не талап етілетінін түсіну қиындықтарынан көрінеді. Көбінесе бала сыныптағы жұмыстан қалыс қалады. Аутист балалар

есту қабілеті бұзылған кезде мінез-құлық реакцияларын бере алады.

Көптеген балаларда әртүрлі сөйлеу проблемалары бар: сөз байлығының жұтандығы, сөздердің мағынасын түсінудегі қиындықтар, сөйлемдердің грамматикалық формалары мен мағыналарын, математикалық есептерді ажырату. Фразалық сөйлеу көбінесе аграмматизмнен де кездеседі; оның мәтінді есте сақтауы немесе оны есте сақтаса да қайталау қиынға соғады. Хатта бос орындар, дыбысқа жақын әріптерді ауыстыру, сөздерді қалдырып кету, диктанттарда сөз тіркестерінің бөліктері болуы мүмкін.

Сөйлеу проблемаларына байланысты мұндай балаға сыныптастарымен сөйлесуді немесе ойнауды қолдау қиын, сондықтан ол әрдайым байланысқа түсе бермейді, жеке болғанды жөн көреді және үзілісте балалардан аулақ жүреді.

3.3.2. Есту-сөйлеу ақпаратын өңдеуде қиындықтары бар балаларды анықтау және тексеру.

Есту-сөйлеу ақпаратын өңдеуде қиындықтары бар балаларды анықтау кезеңінен кейін: ПМПК қорытындысы мен ұсынымдарын, медициналық және басқа құжаттарды зерттеу), ата-аналармен және сынып мұғалімімен сауалнама жүргізу және әңгімелесу, сабақта баланы бақылау, психолог жеке тексеру жүргізеді.

Оқытудың осы түрімен ауыратын балаларда, әдетте, ПМПК қорытындысымен расталған сөйлеу бұзылыстары болады. Мұндай жағдайларда диагностиканың бастапқы кезеңін (сауалнама, әңгімелесу, сабақта бақылау және жазбаша жұмыстарды талдау) логопед жүзеге асырады. Бұл маман сонымен қатар фонематикалық есту, ауызша және жазбаша тілді, әсіресе сөйлеуді түсінуді зерттеуге бағытталған жеке логопедиялық тексеру өткізеді.

Психологиялық тексеру жазу және/немесе оқу дағдыларын игеру қиындықтарының себептерін анықтауға бағытталған. Зерттеудің міндеттері: есту зейінін, қабылдауды, есту-сөйлеу есте сақтау қабілетін зерттеу, сондай-ақ коммуникативтік аспектідегі сөйлеуді түсіну: қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесу жағдайында сөйлеуді қабылдау және қолдану қабілеті. Сондай-

ақ сөйлеуді түсіну қиындықтарына байланысты баланың психологиялық проблемаларының болуын болдырмау керек.

Баланы логопед пен психолог тексергеннен кейін мамандардың кәсіби пікір алмасуы өте маңызды, өйткені есту-сөйлеу ақпаратын өңдеудегі қиындықтардың болуы туралы қорытынды екі тексерудің нәтижелері негізінде жасалуы мүмкін: логопедиялық және психологиялық. Есту-сөйлеу функциялары бұзылған баланың проблемаларын диагностикалау мен түсінуге бірыңғай және біртұтас көзқарасты қамтамасыз ету мақсатында жалпы тексеру схемасы ұсынылады.

1-кесте – Есту-сөйлеу функцияларын зерттеу

Зерттелетін функциялар	Зерттеуді кім жүргізеді
1. Сөйлеу емес дыбыстарды қабылдау (айқын бұзылулар кезінде) Көзін жұмып тұрған/экран артында тұрған балаға дыбыстарды тыңдап, содан кейін дыбыс шығатын жерді көрсету ұсынылады. - қарама-қарсы дыбыстарды ажырату: барабан-сырнай, қоңырау-қарақұмық (жарма қорабы) - жақын дыбыстарды саралау: қоңырау-кілттер, қарақұмық-бұршақ	Психолог
2. Кеңістіктегі дыбыс көзін оқшаулау Көру аймағынан тыс (баланың артында) шығу тегі және қарқындылығы әртүрлі дыбыстар ұсынылады. Бала дыбыстың шыққан жерін дәл көрсетуі керек	Психолог
3. Ырғақтар Бала соққылар саны әртүрлі және күші бойынша әртүрлі (II II II, I II I II, II I II I I және т.б.) ырғақтарды тыңдап, мынадай сұрақтарға жауап беруі керек: "Мен қанша рет тоқылдаттым?" "Мен неше реттен тоқылдаттым?" "Мен қанша рет күшті және қанша рет әлсіз тоқылдату жасадым?" Ырғақтарды ойнау. Ырғақты қағып, баладан оны қайталауын сұрайды.	Психолог
4. Фонематикалық есту 1) Буындарды қайталау: ба-па ..ча - тя - та - да, ка - га – ка са-ша-са; Егер сіз дыбыс еститін болсаңыз, қолыңызды көтеру: "з" - мысық, пияз, бақ, қоңыз, тіс, су, күш, аққұтан, құлып, пышақ, етік, ешкі, жол, ешкі; 2) Егер сіз "дауыс" сөзін естісеңіз, қолыңызды көтеру - балық, көртышқан, масақ, колхоз, дауыс, термос, аяз, бойдақ, астық, дауыс, сұлы; 3) Берілген дыбысқа суреттер таңдау немесе суреттерді 2 топқа бөлу (Д және Т дыбыстарымен және т.б.).	Логопед
5. Фонематикалық (дыбыстық) талдау және синтез а) сөздегі дыбыстардың реттілігін, санын анықтау. - көкнәр, үй, ботқа, балық, мысық, шкаф	Логопед

б) дәйекті ұсынылған дыбыстардан сөз құрастыру. "шырын, мысық, қол, үйрек, үстел.	
6. Сөйлеуді түсіну 1) Сөздерді түсіну (суретке сүйене отырып): бір элементтен; екі элементтен; үш элементтен Аюды-ешкіні-тостағанды көрсет Қайда апаратынын-лақтыратынын-ұстайтынын көрсет 2) Ауызша нұсқауларды түсіну аузыңды аш, көзіңді жұм, аузыңды аш, көзіңді жұм және мұрныңды қасы, аузыңды аш; 3) Ұсыныстарды түзету: Ешкі қызға тамақ әкелді. Колхозшылар картопқа қаптарды салды. Бала қашып кетіп, әйнекпен допты сындырды. 4) Дұрыс сөйлемді таңдау 1. Күн шықты, өйткені күн жылы болды. 2. Күн жылы болды, өйткені күн шықты. 3) Логикалық-грамматикалық құрылымдарды түсіну а) флекциялық қатынастарды түсіну: дәйекті түрде аталған екі тақырыпты көрсету ұсынылады: - қарындаш, қалам. - қарындашпен қалам, қаламмен қарындаш, - қаламмен қарындаш, қарындашпен қалам б) Салыстырмалы қатынастарды түсіну. Коля Васядан ұзын. Ең ұзын кім? Нина Танядан ақтау, бірақ Катядан қаралау. Ең қара кім? в) логикалық инверсиялары бар сөйлемдерді түсіну. Коляны Петя ұрды. Бұзық кім? Таня Оляның артынан жүгіріп барады. Кім алдында? Қайда (суреттерде) салынғанын көрсет: - машина трактормен тасымалданады; - баланы қыз құтқарды, қызды ұл құтқарды; г) уақытша құрылымдарды түсіну. "Бұрын не істедім?" - Таңғы ас алдында мен газет оқыдым. - Мен әңгімелеспен бұрын сәлемдестім.	Логопед Психолог Логопед Психолог
8 Мәтінді түсіну. Мәтінді қайталау. Мәтін бойынша сұрақтарға жауаптар. Жалпы тақырыптар бойынша сөйлесуді қолдау	Психолог және логопед
9. Есту-сөйлеу жадын зерттеу 10 сөз (А.Р.Лурия) 2 сөздер тобы Сөз тіркестерін жаттау Мәтінді есте сақтау	Психолог
10. Айту бойынша хат жазу Оқу	Логопед

Тексеру нәтижелерін талдау төмендегі критерийлер немесе есту-сөйлеу жеткіліксіздігінің көріністері бойынша жүргізіледі. Баланы оқытудағы қиындықтар тек бір немесе бірнеше көріністермен немесе олардың біреуінің

басым басым болуымен байланысты болуы мүмкін. Мысалы, оқушының оқудағы қиындықтары кеңейтілген ауызша нұсқауларды баяу өңдеумен және түсінумен байланысты, ал фонемалық есту және есту-сөйлеу есте сақтау қабілеті бұзылмаған және керісінше болуы мүмкін.

Есту-сөйлеу ақпаратын өңдеудегі қиындықтардың/бұзушылықтардың көріністері

1. Есту-сөйлеу ақпаратын баяу өңдеу:

1) ауызша нұсқауларды, әсіресе сөздік және грамматикалық тұрғыдан күрделі тіркестерді баяу қабылдау;

2) сұраққа кешіктірілген жауап - сұрақты түсіну үшін уақыт қажет;

3) тез, "шулы" сөйлеуді, яғни қиын жағдайда сөйлеуді баяу қабылдау.

2. Есту қабілетінің бұзылуы:

1) есту зейінінің көлемін тарылту: кеңейтілген ауызша көріністерді қабылдауды ұстап тұра алмайды;

2) есту жүктемесі кезінде шаршаудың жоғарылауы және соның салдарынан зейіннің шоғырлануы мен ауысуының бұзылуы;

3) сөзді иеліктен шығару құбылысы: шаршау кезінде бала жақсы таныс сөздердің мағынасын білмейді, түсінбейді.

3. Есту-сөйлеу жадысы қабілетінің бұзылуы.

1) есту-сөйлеу жадысының тарылуы:

- 10 сөзді есте сақтаған кезде бала тек 2-4 сөзді ғана айтады; әр айтқаннан кейін сөздердің көлемі іс жүзінде өспейді;

- сөздердің екі тобын есте сақтау кезінде – айту өнімділігінің төмендігі байқалады: сөздерді жіберіп алу. Бала көбінесе сөздердің бірінші немесе екінші тобын ғана көбейтеді немесе сөздерді бір топтан екінші топқа ауыстырады. Бұрмалаушылық, сөздер мен дыбыстарды ауыстырып алу тән.

2) сөз тіркестерін есте сақтаудағы қиындықтар – сөз тіркесін дәл қайталай алмайды; сөздердің санын азайтады, басқаларына ауыстырады;

3) мәтінді қайталау кезінде – қажетті сөзді іздеу; бірінші буынды еске

түсіру бүкіл сөзді есте сақтауға көмектеспейді; ауыстыру, сөздерді жіберіп алу (әдетте зат есімдер), сөз тәртібін бұзу.

4. Фонематикалық есту қабілетінің бұзылуы:

1) оппозициялық фонемалары бар сөздерді (саңырау-дауыстылық, каттылық - жұмсақтық), паронимдік сөздерді есту арқылы ажырату қиындықтары;

2) ауызша сөйлеудегі дыбыстарды және жазудағы дыбысқа ұқсас әріптерді ауыстыру, екпін қателері, сөз құрылымының бұрмалануы (сөйлеудің фонетикалық-фонематикалық дамымауы, акустикалық (фонематикалық) дисграфия, дислексия);

3) дыбыстық талдау мен синтездің бұзылуы. Дыбыстық құрамды айту, естіген сөздерді қайталау қиындықтары. Ауызша сөйлеу мен жазудағы дыбыстарды, әріптерді жіберіп алу.

5. Сөйлеуді түсінудегі қиындықтар:

- сөздердің мағыналары, (айыру) грамматикалық формалар (сандар, септіктер, тектер және т.б.), сөйлемдер;

- жалпы семантикалық саланың неғұрлым сақталған көрінісіндегі сөздің нақты мағынасы;

- мәтіннің сөздік және грамматикалық жағынан күрделі нұсқаулары, сөз тіркестері.

6. Сөйлеуді түсінуде қиындықтары бар баланың психологиялық ерекшеліктері:

- тұтығушылық, сенімсіз, пассивті және білмейтін бала сияқты әсер қалдырады;

- сөйлеуді баяу және шектеулі түсінуден мұғаліммен және сыныптастарымен қарым-қатынас пен өзара әрекеттен аулақ бола алады.

"Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқыту қиындықтары" психологиялық-педагогикалық диагнозы мынадай міндетті критерийлер негізінде белгіленеді:

1. Есту-сөйлеу функцияларының бұзылуы немесе жеткіліксіздігі: есту арқылы қабылдау (гнозиз) және/немесе фонематикалық есту, есту-сөйлеу жадысы, акустикалық дисграфия, дислексия, сөйлеуді түсіну қиындықтары және ауызша сөйлеу бұзылыстары.

2. Екі немесе одан да көп апта ішінде оқу бағдарламасына сәйкес (оқу жетістіктерін бағалау нәтижелері бойынша) оқу пәндерін меңгерудегі қиындықтар.

Қосымша критерийлер:

1. Медициналық диагноздардың болуы: есту аппараттарымен, кохлеарлық имплантпен теңгерілген кереңдік, сөйлеуді қалыпты қабылдауға кедергі келтіретін ЛОР аурулары.

2. Мектептегі білім беру ұйымының оқу бағдарламасын (үлгілік, бейімделген, жеке) меңгеру үшін зияткерлік және сөйлеу мүмкіндіктерінің сақталуы.

3.4. Көру және көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды психологиялық тексеру

3.4.1. Көру және көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқу қиындықтары бар балалардың сипаттамасы.

Мидың көрнекі функционалды жүйесі (бас ми қыртысының шүйде бөліктері) көрнекі қабылдау (гнозис) және көрнекі есте сақтау сияқты оқу дағдыларын қалыптастыру үшін маңызды психикалық функцияларды жүзеге асыруды қамтамасыз етеді. Көрнекі ақпаратты өңдеу қабілетінің төмендеуі немесе бұзылуы көру қабілетінің бұзылуымен байланысты емес және нормотиптік және балалардың психофизикалық дамуының бұзылуынан көрінуі мүмкін. Оқушыларда көрнекі ақпаратты өңдеудегі қиындықтар әртүрлі нұсқаларда көрінуі мүмкін: көрнекі қабылдаудың немесе көрнекі есте сақтаудың басым бұзылуы, сондай-ақ осы функциялардың біріктірілген бұзылуы.

Көру-кеңістіктік ақпарат полимодальды болып табылады; оны қайта өңдеу ми қыртысының әртүрлі бөлімдерінің: төбенің, шүйденің, самайдың

үйлесімді жұмысымен қамтамасыз етіледі. Көру-кеңістіктік функциялар құрылымы жағынан ең күрделі болып табылады; олар онтогенезде ұзақ уақыт дамиды және 11-14 жасқа дейін толығымен қалыптасады. Сондықтан бірінші сыныпқа келетін балаларда бұл функциялар әлі жетілмеген, олардың қалыптасуы мектептегі оқу процесінде біртіндеп жүреді.

Көру-кеңістіктік функциялар жазу, оқу және санау процестерін қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Оларға көру-кеңістіктік қабылдау (кеңістіктегі бағдар), көру-кеңістіктік жады, көру-кеңістіктік талдау және синтез, кеңістіктік көріністер жатады.

Көрнекі ақпаратты өңдеудегі қиындықтардың көріністері.

1. Көру және әріптік гнозистің жеткіліксіздігі:

- көрнекі ақпаратты баяу өңдеу: балалар заттардың суреттерін ұзақ уақыт қарастырады, әріптерді бірден біле алмайды, жауаптарына сенімді емес;

- оптикалық ұқсас заттарды (алма - қызанақ, саңырауқұлақ - үстел шамы) ажыратудағы қиындықтар, әсіресе шулы жағдайларда. Бала оны басқа тақырыппен (оқулықтың суреттерінде), егер олар ерекше түрде - стильдендірілген, схемалық түрде бейнеленген болса, тани алмайды немесе қателеседі;

- көрнекі ұқсас әріптерді тану және ажырату (ауыстыру) қиындықтары; қолжазба және баспа, бас және кіші әріптер; әріптерді жазудың ерекше тәсілімен әріптер. Әріптік гнозистің жеткіліксіздігі жазу мен оқудағы қателіктерге әкеледі.

2. Көру жадысының жеткіліксіздігі немесе бұзылуы:

- көрнекі ынталандыруды есте сақтаудың қиындықтары;

- әріптердің, сандардың көрнекі бейнесін есте сақтаудағы қиындықтар: бала белгілі бір әріптердің атын ұзақ уақыт есте сақтай алмайды немесе оны өтініші бойынша көрсете алмайды;

- жазбаша, баспа, бас және кіші әріптерді есте сақтаудың қиындықтары (атаулары): оқушы әріптің жазбаша нұсқасын жақсы есте сақтай алады, бірақ баспа нұсқасын және керісінше есте сақтай алмайды.

Ауыр жағдайларда әріптік және/немесе цифрлық агнозия - әріптің немесе санның көрнекі бейнесін есте сақтау және тану қабілетінің мүмкін еместігі немесе өте төмендегені байқалады. Бала басқалардың арасында әріпті ауызша сұраумен көрсете алмайды ("Т" әрпінің қайда екенін көрсет") және әріптің атауын көрнекі қабылдау кезінде еске түсіре алмайды ("Бұл қандай әріп? Сан?").

Көру-кеңістіктік функциялардың жеткіліксіздігі немесе бұзылуы мектеп дағдыларын игерудегі әртүрлі қиындықтардан көрінеді.

1. Жазбаша сөйлеу:

1) дәптер парағында бағдарлау, жолды бастау және оны ұстап тұру қиындықтары;

2) көру-кеңістіктік жадының жеткіліксіздігі салдарынан әріптің көру-кеңістіктік бейнесін еске түсіру проблемалары;

3) жазу кезінде парак кеңістігінде әріптер элементтерін орналастырудағы қиындықтар (көру-кеңістіктік талдаудың бұзылуы), бұл жазуда келесідей қателіктерге әкеледі:

- әріптер мен сандарды жазу кезіндегі тұрақты қайта көшіруге; буындарды, сөздерді айна арқылы оқуға;

- бірдей элементтерден тұратын, бірақ кеңістікте әртүрлі орналасқан әріптерді ауыстыруға (*в-д, У-У, т-и*);

- сөздерді қалдырып кетуге, ауыстыруға, әріптерді енгізуге және сөздердің толық жазылмауына;

- оқу кезінде графикалық ұқсас әріптерді ауыстыруға және араластыруға: олар тек бір элементпен (*В-З, Д-Л, Ы-Ъ*) ерекшеленеді немесе бірдей, бірақ кеңістікте әртүрлі орналасқан элементтерден тұрады (*Т-Г, Р-Ь, Х-К, П-Н-И* және т.б.).

Тұрақты (қайталанатын) сипатқа ие бұл ерекше қателіктер жазбаша тілдің бұзылуын - оптикалық дисграфия мен дислексияны көрсетеді. Ауыр жағдайларда - жазуға – жаза алмауға толық қабілетсіздік байқалады.

2. Ауызша сөйлеу. Сөйлеуде түсіну мен қолданудың қиындықтары:

- кеңістіктік-уақыттық қатынастарды білдіретін көмекші сөздер мен сөздер (*жоғарыда-астында, сол жақта-оң жақта, жақын-алыс, ерте-кеш және т.б.*);

- объектілер мен әрекеттердің кеңістіктік сипаттамаларын білдіретін сөз алды қосымшалары (*кіру-шығу-өту*);

- кеңістіктік қатынастарды білдіретін логикалық-грамматикалық құрылымдар мен сөйлемдер. Құрылымдардың жеке элементтері дұрыс түсініледі, бірақ құрылымды түсіну қиын ("Оля Танядан биік. Ең ұзын кім?").

3. Математикада түсіну қиындықтары байқалады:

- сандық қатардағы сандардың кеңістіктік орналасуы;
- разряд арқылы өту арқылы қосу және азайту әрекеттері;
- санның разрядты құрылымы (71 17-мен бірдей емес);
- математикалық есептердегі салыстыру қатынастары (көп - аз, жақын - алыс).

Санау операцияларын игерудегі айқын қиындықтар дискалькулия; санауды игере алмаған жағдайда – акалькулия болып табылады.

4. Көру-кеңістіктік бағдарлаудың бұзылуы. Бағдарлау қиындықтары:

- дене схемасында (сол, оң қол, кеудеден жоғары, мұрын астында және т.б.)

- қоршаған кеңістікте
- жазықтықта (көрнекі үлгіні көшіру, әсіресе элементтердің кеңістіктік орналасуы, үш өлшемді сурет салу)

- сағат циферблатында, картада, сурет салу, сызу, география, геометрия сияқты пәндерді игеруде.

- көрнекі, конструктивті, қол әрекеттерінде, сондай-ақ әлеуметтік-тұрмыстық іс-әрекеттерде кеңістікке бағытталған қозғалыстарды орындау - киіну, жинау, би.

3.4.2. Көру және көру-кеңістіктік функциялары бұзылған немесе

жеткіліксіздігі бар балаларды анықтау және тексеру

Көру және немесе көру-кеңістіктік факторы бар баланы оқытудағы қиындықтар, ең алдымен, жазу (әріптер мен сандар), оқу немесе санау операцияларын меңгерудегі қиындықтардан көрінеді. Осыған байланысты мұндай бала логопед пен әлеуметтік педагогтың зерттеу объектісі болады. Қарапайым бірінші сынып оқушыларында және психофизикалық даму бұзушылығы бар балаларда жазбаша дағдыларды қалыптастыруда күтілетін қиындықтарды осы қиындықтар көру және көру-кеңістіктік ақпаратты өңдеу проблемаларымен шиеленіскен жағдайлардан ажырата білу өте маңызды. Бұл жағдайларда дифференциалды диагностикалаудағы шешуші рөлді психолог атқарады, өйткені тек психологиялық зерттеудің тақырыбы көрнекі қабылдау мен есте сақтауды, көру-кеңістіктік функцияларды зерттеу болып табылады.

Анықтау кезеңінде баланың сабақтағы іс-әрекетін бақылау, мұғаліммен оқудағы қиындықтар туралы әңгімелесу және жазбаша жұмыстарды (сынып, үй, бақылау) және оқуды талдау кезінде алынған ақпарат диагностикалық құндылыққа ие болады.

Одан әрі психолог жазу және/немесе оқу және санау дағдыларын игеру қиындықтарының себептерін анықтауға бағытталған эксперименттік-психологиялық зерттеу жүргізеді. Айта кету керек, осы оқу қиындықтары бар оқушыларда көру немесе көру-кеңістіктік фактор байқалуы немесе басым болуы мүмкін, бірақ көбінесе ақпаратты көру және көру-кеңістіктік өңдеу проблемалары байқалады. Сондықтан келесідей көру және көру-кеңістіктік функцияларды зерттеген орынды:

1) Көрнекі және әріптік гнозис. Балаға нақты заттардың суреттерін, оның ішінде оптикалық жағынан ұқсас және күрделі жағдайларда: сызылған, қабаттасқан, аяқталмаған, нүктелі кескіндерді тану үшін тиісті ынталандыру материалы ұсынылады. Сол сияқты әріптер мен сандарды тану зерттеледі: әртүрлі нұсқалар (баспа, жазбаша, бас әріп, кіші әріп) және күрделі жағдайларда;

2) Көру жадын зерттеу. Көрнекі жадыны зерттеудің бірнеше нұсқалары бар: баланың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, психолог

қолдана алатын заттарды, дерексіз немесе геометриялық фигураларды, әріптерді есте сақтауды зерттеу;

3) Конструктивтік (көру-кеңістіктік) праксисті зерттеу:

- кеспелі суреттер (диагоналы бойынша асимметриялық кесілген бірнеше бөліктен тұратын);

- таяқшалардан пішіндер, үлгі бойынша, жад бойынша өрнектер құрастыру;

- Коос текшелерінің әдістемесі

4) Сурет салу (Тейлор тестісі) [24].

5) Көру-кеңістіктік және квазикеңістіктік көріністерді зерттеу. Түсінуді зерттеу:

- кеңістіктік қатынастарды білдіретін көмекші сөздер мен сөйлемдер,

- логикалық-грамматикалық құрылымдар

Психологиялық-педагогикалық диагноз «Көру және/немесе көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқыту қиындықтары келесідей міндетті критерийлер негізінде белгіленеді:

1. Көру және/немесе көру-кеңістіктік функциялардың бұзылуы немесе жеткіліксіздігі: көру арқылы қабылдау (гнозис) және/немесе көру-кеңістіктік бағдарлау, көру арқылы, көру-кеңістіктік жады, оптикалық дисграфия, дислексия, дискалькулия, кеңістіктік көріністердің қалыптаспауы және т.б.

2. Екі немесе одан да көп апта ішінде оқу бағдарламасына сәйкес (оқу жетістіктерін бағалау нәтижелері бойынша) оқу пәндерін меңгерудегі қиындықтар.

Қосымша критерийлер:

1. Мектептегі білім беру ұйымының оқу бағдарламасын (үлгілік, бейімделген, жеке) меңгеру үшін зияткерлік және сөйлеу мүмкіндіктерінің сақталуы.

3.5. Кинестетикалық және кинетикалық функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқуда қиындықтары бар балаларды тексеру

3.5.1. Кинестетикалық және кинетикалық (динамикалық) функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқу қиындықтары бар балалардың сипаттамасы

Кинестетикалық фактор бұлшықеттерден, сіңірлерден және буындардан келетін сезімдерді талдауды жүзеге асыратын және кинестетикалық праксистің функцияларын - ерікті позицияларды, позаларды, дене мен оның бөліктерінің: аяқ-қолдар, саусақтар, артикуляция мүшелерінің қимылдарын орындауды қамтамасыз ететін ми қыртысының төбе бөліктерімен байланысты. Кинестетикалық праксис тактильді қабылдау мен соматогнозиспен (өз денесін сезіну қабілеті) тығыз байланысты. Кинестетикалық праксис жеткіліксіз болған кезде (кинестетикалық диспраксия) қажетті позаны, құрылымды, нақты қозғалысты табудың айқын қиындықтары байқалады.

Кинестетикалық функциялары жеткіліксіз балаларда (кинестетикалық диспраксия) мыналар байқалады:

- өз денеңіздің, қолыңыздың, артикуляция мүшелерінің орналасуын бағалаудағы қиындықтар (позаның праксисінің бұзылуы, ауызша праксис);
- қолдың нәзік қимылдарын (қолдың нәзік моторикасы) орындаудағы қиындықтар, дененің ыңғайсыз сараланбаған қимылдары (биде, жүруде және т.б.), жаңа қимылдарды игерудегі қиындықтар;
- артикуляцияға жақын немесе күрделі дыбыстарды айтудағы қиындықтар (д-н, б-м), артикуляцияға жақын дыбыстары бар сөздерді түсінудегі қиындықтар;
- әріптердің айтылуы немесе жазылуы жақын сөздерді жазудағы қателіктер;
- хат жазу дағдысының өте баяу дамуы, біркелкі емес, «үйлесімсіз», тұрақсыз қолжазба.

Динамикалық (кинетикалық) фактор динамикалық праксис функцияларын - әртүрлі қозғалыстар мен әрекеттерді орындау кезінде бір элементтен екінші элементке ауысуды; бірқатар жүйелі қозғалыстарды жүзеге

асыруды, сондай-ақ ауысу жылдамдығы мен біркелкілігі немесе қимылдау дағдысын автоматтандыруды қамтамасыз ететін мидың артқы бөлімдерімен байланысты. Динамикалық праксистің жеткіліксіздігі (динамикалық диспраксия) бір элементтен екіншісіне ауысу қиындықтарымен көрінеді. Динамикалық диспраксиямен ауыратын бала әртүрлі ашық ойындарда, әсіресе заттармен әрекетте ыңғайсыздық көрсетеді. Оған допты ұстап алу, лақтыру және тебу, арқанмен секіру, велосипедпен және скутермен жүру, өрнектер салу қиынға соғады.

Диспраксияда сал ауруы, парез, бұлшықет дистониясы, қимыл дисфункциясын тудыруы мүмкін түрлі аурулар жоқ. Диспраксия мақсатты қозғалыс әрекеттерін орындаудағы қиындықтармен және дәлсіздіктермен сипатталады. Практиспен байланысты оқу қиындықтары бар балаларда, әдетте, белгілі бір дәрежедегі кинематикалық және динамикалық диспраксияның көріністері байқалады.

Кинестетикалық және динамикалық праксис жеткіліксіз болған кезде (кинестетикалық диспраксия) жалпы қимылдың ыңғайсыздығы қимылдың нашар үйлестірілуімен бірге байқалады – балалар үнемі «тегіс жерден» сүріншек келеді, құлап кетеді, кедергілерге (жиһаз, басқа адамдар) соқтығады, есік ойықтарына «сыймайды», сонымен қатар қолмен дәл әрекеттерді орындауда ыңғайсыздықты анықтайды: киіну, түймелерді салу, бауларды байлау, қарындаш, қалам, қайшы ұстау және олармен жұмыс және т.б.

Кинестетикалық және динамикалық факторлардың жетіспеушілігінен туындаған оқу қиындықтарының көріністері.

1. Жазбаша сөйлеу. Кинестетикалық диспраксиямен ауыратын оқушылар жазу дағдыларының қимыл компонентін жүзеге асыруда қиындықтарға тап болады. Оларға мыналар жатады:

1) әріптің қимылдық бейнесін игерудегі қиындықтар: балаға әріптерді жазу кезінде қажетті позаны немесе қимылдарды есте сақтау және/немесе орындау қиынға соғады, мысалы:

- ұқсас немесе бірдей элементтері бар әріптерді ауыстыру және араластыру: *о-а, б-д, и-у, т-п, х-ж, л-я*;

- әріптер элементтерінің толық жазылмауы. Көбінесе бұл көршілес әріптердің бірдей элементтерінде болады (кинестетикалық қимыл бейнелері араласады);

2) Тұрақты қолжазбаның өте баяу; біркелкі емес, «қисық», әртүрлі көлемдегі және көлбеу әріптермен дамуы.

Жазу актісінің динамикалық негізі жеткіліксіз болған жағдайда, үздіксіз жазуды игерудің қиындықтары байқалады. Жазу кезінде графомоторлық қозғалыс үлкен кернеумен, шектеулі түрде орындалады. Нәтижесінде қол тез шаршайды, жазу қарқынмен баяу жүреді.

Әріптерді жазу кезінде қол қимылдарын бірінен екіншісіне жылдам және бірқалыпты ауыстыру қабілетінің төмендеуінен; жазу дағдысы ұзақ уақыт автоматтандырылмайды, ал жылдам жазуды талап еткенде, оның сапасы күрт нашарлайды.

Осы мәселелердің барлығы ассимиляцияның айтарлықтай қиындықтарына немесе оның бұзылуына әкелуі мүмкін – диспраксиялық дисграфия. Ауыр жағдайларда (аграфия) баланың әріптерді өз бетінше жазу (тек үлгіні сызу арқылы) қабілеті іс жүзінде болмайды.

Қосымша ақпарат

Хатты жазу үшін бала көзбен бақылаумен қолдың бірқатар қимылдарын қайталауы керек. Бұл көру-қозғау үйлесімінің жоғары даму деңгейін талап етеді. Әр бала жазу дағдыларын меңгеруде бірнеше кезеңнен өтеді. Оқытудың бірінші кезеңінде оқушы ірі етіп жазады, бұл оның моторикасының ыңғайсыздығымен ғана байланысты емес. Бірте-бірте бала көру қабілетінің бақылауымен әрекет етуді үйренеді, содан кейін кинестетикалық сезімдер (қолдың қозғалысынан туындайтын сезімдер) пайда болады, әріптің траекториясын автоматты түрде жаза алады, жазылған әріптердің мөлшерін азайта алады. Әрі қарай әріптің бір элементінен екіншісіне ауысқан кезде бірқатар дәйекті қозғалыстарды игеру керек. Ең қиыны - жазу дағдыларын автоматтандыру, қозғалыстарды жылдам, бірқалыпты ауыстыру – нақты жазуды меңгеру. Мұндай шапшаң жазу тек 14-15 жылдарға дейін ұзақ тәжірибе арқылы жасалады.

2. Динамикалық факторы жеткіліксіз оқушыларда оқу пәндерін меңгеруде мынадай ерекше қиындықтар байқалады:

1) Оқу:

- жіберіп алу, кірістірме, әріптерді, буындарды ауыстыру;
- оқу кезінде тұтығу (мүдіріп қалу), әсіресе дауыссыз дыбыстардың бірігуі кезінде;
- қайталаушылық (бір әріпті, бір буынды, сөзді қайталау).

Ауыр жағдайларда (динамикалық дислексия) - ұзақ уақыт бойы оқу әріптік, үзілмелі, оқу дағдысының бірқалыптылығы мен автоматтандырудың жоқтығы түрінде қалады.

2) Жазу. Динамикалық диспраксиялық дисграфиясы бар балаларда жазу әрекетінің қозғалысын тез және бірқалыпты өзгерту қиынға соғады, қозғалыс элементтері оқшауланумен, үзік-үзік орындалады, қозғалыстың кейбір фрагментінде тұрып қалу оның қайталануымен және бірнеше рет қайталануымен (мүдірумен) орын алады. Нәтижесінде төмендегілер жиі байқалады:

- жіберіп алулар, ауыстырулар, әріптерді, буындарды енгізу;
- артық мүдірме сызықшалар, әріптерді немесе олардың элементтерін қайта жазу;
- сөйлем құрылымының шашырауы, оның элементтерінің реті жоғалады.

3) Ауызша сөйлеу.

- көп буынды сөздердің тоғысуы мен буындық құрылымындағы дауыссыз дыбыстардың айтылуының бұзылуы: ауызша және жазбаша сөйлеудегі буындардың қысқаруы, мүдіру және үйлесімі;

- дербес байланысты сөйлемдерді құрудың және орналастырудың қиындықтары (көбінесе сөйлеу құрылымын қайталайды); сөйлеудің бірқалыпты айтылуы; өлең мәтіндерін жаттау; сөздердің, сөз тіркестерінің дауысты, шиеленісті айтылуы.

4) Санау операциялары және есептерді шешу:

- тапсырманың шарттарын бірнеше рет оқу қажеттілігімен тапсырманы

түсінудің баяулығы;

- санау операцияларын нашар автоматтандыру, қосу әрекетінде бір-бірден қосу үрдісі (3+7 тапсырма 7+3-ті қосқанға қарағанда, баяу орындалады).

- арифметикалық және логикалық есептерді шешуде жеке операцияларда тұрып қалу және есепті шешудің басқа алгоритміне өтудің мүмкін еместігі.

3.5.2. Кинестетикалық және динамикалық фактор жеткіліксіздігі бар балаларды анықтау және тексеру

Анықтау кезеңінде баланың сабақтағы іс-әрекетін бақылау, мұғаліммен оқу және жазбаша жұмыстарды (сыныптағы, үй, бақылау) талдау және оқудағы қиындықтар туралы әңгімелесу кезінде алынған ақпарат ең маңызды болып табылады.

Кинестетикалық және/немесе динамикалық фактор жеткіліксіздігінің ықтимал себептері болып табылатын жазу және оқу қиындықтары бар оқушыларды жеке тексеруді психолог, логопед, арнайы педагог тексереді.

Логопед ауызша және жазбаша тілдің күйін, нақты жазу мен оқу қателіктерінің болуын зерттейді. Психологиялық тексеру жазу және/немесе оқу дағдыларын меңгерудегі қиындықтардың себептерін анықтауға бағытталған және нейропсихологиялық әдістерді қолдана отырып, сөйлеу емес функцияларды зерттеуді қамтиды [24]. Нейропсихологиялық тексеру мыналарды қамтиды:

1. Кинестетикалық праксисті зерттеу (праксис позалары):

- балаға әртүрлі позалар, қол мен саусақтардың қимылдары көрсетіледі және оң және сол қолдардағы қолдар мен саусақтардың позицияларын қайталауды сұрайды. Екі созылған саусақпен (1-2, 2-5, 4-5, 2-3), саусақпен сақина болып жұмылған (1+2, 1+3, 1+4) және саусақпен бір-біріне қабатталған (2 3-ке, 3 2-ге) позалар ұсынылады.

Тапсырманы орындаудың неғұрлым күрделі нұсқасы: көзін жұмған бала үшін ересек адам саусақтарын белгілі бір қимылға жұмады, содан кейін саусақтарын бастапқы күйіне келтіреді және берілген жолды қайталауды

сұрайды;

- баладан ауызша өтінумен мынадай қимылдарды орындау сұралады: «Тісіңді қалай тазалайтыныңды көрсетші», «Балтамен қалай кеседі, арамен қалай аралайды», көрсеткен бойынша 1-2 би қимылын орында.

Кинестетикалық праксистің жеткіліксіздігі немесе бұзылуы тапсырмаларды орындаудың келесідей ерекшеліктерінде кездеседі:

- қажетті позаны, қимылды табудың қиындықтары, баяу, саусақтардың дұрыс қалпын табуға бірнеше әрекеттен кейін екінші қолдың көмегімен басып кету арқылы іздеу;

- позаның дәл және қате орындалуы.

Қимылдың айқын икемсіздігі жағдайында соматогностісті және тактильді гностісті зерттеу ұсынылады:

А) Жанасуды оқшаулау.

Баладан көзін жұмып, баланың денесі мен бетіндегі кез-келген жерге тиіп, қайда тигенін көрсетуді сұрайды. Жанасудың тиген жерінің дәлдігіне назар аударған жөн; оны дененің және беттің әртүрлі бөліктерінің әртүрлі жағынан тексереді.

Б) Дене мүшелерін атау.

Олар баланың денесінің әртүрлі бөліктеріне қол тигізіп, оларды атауын сұрайды. Бұл сынақ сонымен қатар соматогностісті ғана емес, дене мүшелерін білдіретін сөздерді түсінуді бағалауға бағытталған.

В) Ферстер сынағы.

Баланың оң, содан кейін сол қолына саусақпен (таяқшамен) фигуралар (шеңбер, үшбұрыш, шаршы, крест) немесе әріптер, сандар салып, салынған суреттің атын сұрайды.

Г) Астереогноз.

Көзін жұмып тұрған баланың қолына (сол, содан кейін оң) бір затты салып, оны атауды немесе егер бала оны атаудан қиналса, оны көрсетуді сұрайды.

Фигураларды, заттарды тері-кинестетикалық сезу бойынша тану қиындықтары тактильді гнозистің жеткіліксіздігін, тактильді сезімдердің орны мен сипатын дәл орналастыру қабілетінің жеткіліксіздігін көрсетеді, бұл өз кезегінде баланың әріптердің қимылдық (кинестетикалық) бейнесін игеру қабілетін төмендетеді.

2. Динамикалық праксисті зерттеу

1) «Жұдырық — қабырға — алақан» сынамасы. Балаға көрсеткеннен кейін қолдың қимылдарын реттілікпен орындау ұсынылады; тек позалар өзгереді, қолдың өзі орнын өзгертпейді. Содан кейін олар қозғалыстардың басқа тізбегін орындауды ұсынады, мысалы: «алақан-қабырға-жұдырық».

2) «Қолды қарсы қимылмен үйлестіру» сынамасы. Балаға алақандарын төмен қаратып, бір қолын жұдырыққа кезекпен қысып, екінші қолын босатып, бірнеше рет қою ұсынылады. Бір уақытта және бірқалыпты ауыстыру міндетті.

3) «Қоршаушы» графикалық сынағы. Балаға үлгі мен нұсқаулық ұсынылады: «Қарындашты қағаздан шығармай өрнекті жалғастыр».

4) Балаға сөз  тізбегі мен сөз тіркестерін жазу ұсынылады: «Мишаның машинасы; Мишаның бүршігі бар; Тыныштықта тыңдаңыз».

Динамикалық праксистің жеткіліксіздігі немесе бұзылуы тапсырмаларды орындаудың келесідей ерекшеліктерінде кездеседі:

- қозғалыс бағдарламасын игерудің баяу қарқыны; оны игеру үшін бірнеше әрекет, бағыттаушы көмек, сөйлеу жанамалығы қажет;

- бір қалыптан, элементтен, қозғалыстан басқаларына ауысу қиындықтары;

- мүдіріп қалу, қайталаушылық (бір қозғалысты, сөздер немесе әріптер элементін қайталау);

- үзік-үзік, бірқалыпты емес орындау, автоматтандырылған орындаудың мүмкін еместігі.

«Кинестетикалық және/немесе кинетикалық (динамикалық) функциялардың бұзылуына немесе жеткіліксіздігіне байланысты оқыту

қиындықтары» психологиялық-педагогикалық диагнозы мынадай міндетті критерийлер негізінде белгіленеді:

1. Кинестетикалық және/немесе кинетикалық (динамикалық) функциялардың бұзылуы немесе жеткіліксіздігі: кинестетикалық және/немесе динамикалық праксис, жазудың және/немесе оқудың бұзылуы (диспраксиялық дисграфия және дислексия, ауызша сөйлеудің ерекше қиындықтары және санау операцияларын меңгеру).

2. Екі немесе одан да көп апта ішінде оқу бағдарламасына сәйкес (оқу жетістіктерін бағалау нәтижелері бойынша) оқу пәндерін меңгерудегі қиындықтар.

Қосымша критерийлер мектеп білім беру ұйымының оқу бағдарламасын (типтік, бейімделген, жеке) игеру үшін зияткерлік және сөйлеу мүмкіндіктерінің сақталуы болып табылады.

4. Жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық көмек көрсету

4.1. Жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу

Әр оқушыға арналған бағдарламаны әзірлеу оқушының жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне негізделген жеке әдістерді, тәсілдерді таңдауды және қолдануды қамтиды. Әрбір маман зерттеу нәтижелері мен оқудағы қиындықтардың себептері мен сипатын алқалы талқылау негізінде оның қандай бағыттар бойынша жұмыс істейтінін, қандай әдістер мен тәсілдерді қолданатынын шешеді.

Психологтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға арналған жеке дамыту бағдарламаларын құрастыру жұмысы бірнеше дәйекті кезеңдерді қамтиды.

Бірінші кезеңде психолог баланы дамытудың негізгі немесе басты бағыттарын анықтайды. Дамыту жұмысының бағыттарын анықтау қолдау қызметінің барлық мамандарының алқалы талқылауы нәтижесінде жасалған

оқушының жиынтық сипаттамасы негізінде жүзеге асырылады. Сипаттамада оқу пәндерін игерудің нақты қиындықтары, мектептегі оқу қиындықтарын психологиялық-педагогикалық жүйелеуге сәйкес оқу қиындықтарының себептері көрсетілген және оларды жеңу үшін психологиялық-педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттары анықталған. 2-кестеде оқудың қиындықтарын санаудан олардың себептерін анықтауға және дамыту жұмысының тиісті бағыттарын анықтауға дейінгі логикалық дәйектілікті көрсететін бірнеше жиынтық сипаттамалардың шамамен нұсқалары берілген.

2-кесте – Оқушылар сипаттамасының жиынтық кестесі

Оқу қиындықтары	Оқу қиындықтарының себептері	Дамыту жұмысының бағыттары
1-мысал		
1.Жазу: қалдырып кету және әріптердің орнын ауыстыру (қатаң және дауысты). 2. Оқу: әріптерді қалдырып кету және ауыстыру. 3. Мұғалімнің кеңейтілген ауызша нұсқаулары мен түсіндірмелерін түсінудегі қиындықтар. 4. Сынып тапсырмаларының барлық көлемін орындамайды, сабақтың 25 мин. қарай шаршайды	1.Фонематикалық есту, дыбыстық талдаудың бұзылуы. 2. Есту зейінінің, есту-сөйлеу жадының жеткіліксіздігі 3.Ақыл-ой қабілетінің төмендеуі	1.Фонематикалық есту, дыбыстық талдау және синтезді дамыту. 2. Есту зейінін, есту-сөйлеу есте сақтау қабілетін дамыту 3.Психикалық өнімділікті арттыру
ӘППҚ қызметінің қорытындысы. Есту-сөйлеу функцияларының жеткіліксіздігінен және ақыл-ой қабілетінің төмендеуінен туындаған оқу қиындықтары.		
2-мысал		
1. Жазу: қалдырып кетулер, әріптер, буындар, сөздер енгізу; сөздерді біріктіру және бөлек жазу, көптеген «өрескел қателіктер». 2.Оқу: көптеген қателіктермен оймен оқу. 3.Математика - санау амалдарындағы, есептерді шешудегі тұрақты қателер. 4. Оқу тапсырмаларын ретсіз және ішінара орындау, тапсырмаларды орындау аяқталғаннан кейін тексерудің	1.Оқу іс-әрекетінің ерікті зейіні мен реттелуінің бұзылуы 2. Оқу іс-әрекетін бағдарламалау және өзін-өзі бақылау функцияларының бұзылуы.	1. Ерікті зейінді дамыту, импульсивтілік пен алаңдаушылықты жеңу. 2. Жоспарлау дағдыларын қалыптастыру және оқу қызметін бақылау. 3.Сабақта мінез-құлықты

болмауы. 5. Сабақта алаңдаушылық пен жоғары белсенділіктің жоғарылауы. Мектептегі мінез-құлық ережелерін сақтамау. Мұғалім мен балаларға сабақта жиі кедергі жасайды.	3. Сабақтағы мінез-құлықтың ерікті реттелуінің бұзылуы	реттеуді дамыту: сабақта ережелерді орындау, жағымсыз мінез-құлықты жеңу.
ӘППҚ қызметінің қорытындысы. Іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеудің бұзылуына байланысты оқудың қиындықтары.		

Екінші кезеңде психолог жеке дамыту бағдарламасын жасайды. Бағдарламада психологиялық көмек көрсету нәтижесінде қалыптасатын қабілеттерді, іскерліктер мен дағдыларды айқындау және нақтылау арқылы дамыту жұмысының бағыттары баяндалады. Психолог дамытатын икемділіктер мен дағдылар мақсаттар - күтілетін нәтижелер түрінде тұжырымдалады. Балаға дамытушылық көмектің мақсаттарын критериалды тұжырымдау ҚР-дағы орта білім беруді реформалау қағидаттарына сәйкес келеді: белсенділік тәсілі, жетістіктерді критериалды бағалау.

Нәтижелер ретінде күтілетін мақсаттар нақты, қысқа және баланың сыныпта оқудағы қиындықтарын жеңуге бағытталған болуы керек. Бағдарламада белгілі бір психикалық функцияларды (зейін, есте сақтау, жұмыс қабілеттілігі) дамыту бойынша жалпы бұлыңғыр мақсаттар болмауы керек, ал оларға қол жеткізу – дамыту жұмысының циклінің соңына қарай қандай да бір психологиялық тесттер мен әдістерді орындау нәтижелері болуы керек. Психологиялық жұмыстың негізгі нәтижесі – бұл оқушының оқу тапсырмаларын немесе сабақтағы мінез-құлық ережелерін орындаудағы жетістігі. Сондықтан дамыту жұмысының мақсаттарын тұжырымдау оқу іс-әрекетіндегі және/немесе мінез-құлықтағы оң өзгерістерді көрсетуі керек.

Бұл тәсілді суреттеу үшін біз дамыту жұмысының бұрын белгіленген бағыттарына сәйкес құрастырылған жеке дамыту бағдарламаларының мысалдарын келтіреміз (3-кесте).

3-кесте - Ақыл-ой қабілеті мен есту-сөйлеу функциялары бұзылған балаға арналған жеке-дамытушы бағдарлама

Дамыту жұмысының бағыттары	Жетістік	Ескертпе
----------------------------	----------	----------

Мақсаттар (күтілетін нәтижелер)	белгісі + -	
1. Психикалық өнімділікті арттыру Сыныпта сабақтағы жұмыс қабілеттілігін сақтайды 1) 30 мин.; 2) 35 мин.; 3) 40 -45 мин.; 2. Есту зейінін дамыту Мұғалімнің ауызша нұсқаулары мен түсіндірмелерін белсенді тыңдауға және қабылдауға қабілетті 1) сабақтың 25 мин. 2) сабақтың 30 мин. 3) сабақтың 35-40мин. 3. Есту-сөйлеу жадысын дамыту 1) Есту-сөйлеу жадысын дамыту: - 4 сөзден - 5 сөзден - 6-7 сөзден 2) сөз тіркестерін есте сақтайды және дұрыс айтады: - 4 сөзден - 5 сөзден - 6-7 сөзден 3) мәтіндерді есте сақтайды және дұрыс айтады: - 3-4 сөйлемнен; - 5-6 сөйлемнен.		

4-кесте - Іс-әрекет пен мінез-құлықтың ерікті реттелуі бұзылған балаға арналған жеке дамыту бағдарламасы

Дамыту жұмысының бағыттары Мақсаттар (күтілетін нәтижелер)	Жетістік белгісі + -		Ескертпе
1. Ерікті зейінді дамыту, импульсивтілік пен алаңдаушылықты жеңу. Зейінді сақтауға және сыныпта мақсатты түрде жұмыс істеуге қабілетті: 1) 10-15 мин.; 2) 20-25 мин.; 3) 30-35 мин.; 2. Оқу қызметін жоспарлау және бақылау дағдыларын қалыптастыру. 1) белгіленген мақсатқа және ойын немесе тапсырма ережелеріне сәйкес мақсатты әрекеттерді жүзеге асырады - жеке сабақтарда өз әрекеттерін ағымдағы және қорытынды бақылауды жүзеге асырады. 2) орындаудың дұрыстығын жоспарлайды, дәйекті түрде орындайды және бақылайды (қателерді өзі түзетеді): - барлық орындалатын сынып			

тапсырмаларының 30%; - барлық орындалатын сынып тапсырмаларының 50%; - барлық орындалатын сынып тапсырмаларының 75%; 3. Сабақта мінез-құлықты реттеуді дамыту: 1) Сабақта ережелерді орындау, - ересек адамның көмегімен сабақта мінез- құлық ережелерін сақтайды; - сабақта өзін-өзі ұстау ережелерін ішінара сақтайды; - сабақта өзін-өзі ұстау ережелерін сақтайды 2) Қажетсіз мінез-құлықты жөну - қалаусыз мінез-құлықтың жалғыз эпизодтары - қажетсіз мінез-құлықтың болмауы			
--	--	--	--

Жеке-дамытушы бағдарламалар, әдетте, 2 тоқсанға (жартыжылдыққа) жасалады; қажет болған жағдайда, бағдарламаны іске асыру мерзімдері қысқартылуы немесе ұлғайтылуы мүмкін. Алға қойылған мақсаттарға немесе күтілетін нәтижелерге қол жеткізу, оқыту қиындықтарын еңсеруде дамыту жұмысының тиімділігін қамтамасыз ету үшін мынадай шарттарды сақтау қажет:

- дамыту жұмысының барабар мақсаттарын белгілеу мақсатында баланың ерекшеліктерін, мүмкіндіктері мен ресурстарын бағалау негізінде баланың даму болжамын (таяу аралықтағы даму аймағын) айқындау;

- мақсаттарды иерархиялық құрастыру: бастапқы, негізгі функцияларды дамытудан екінші (түзетілетін); алдымен қарапайым дағдыларды, содан кейін күрделіні қалыптастыру;

- мақсаттарды анықтаудың қадамдық принципі: әрбір мақсат баланың оған жету мүмкіндігіне негізделген; қорытынды күтілетін нәтиже қадамдық мақсаттар тізбегінен тұрады.

Үшінші кезеңде психолог бағдарламаның мазмұнын әзірлейді: дамыту жұмысының әр бағыты бойынша әдістерді, тәсілдерді, жаттығулар мен тапсырмаларды таңдайды. Психологиялық-педагогикалық жұмыстың тиімді әдістерін таңдау үшін маман оқушымен өзінің жұмысының сәттілігін

камтамасыз ету үшін заманауи, соның ішінде инновациялық психологиялық-педагогикалық әдістер мен технологияларды (арнайы және балама әдістер) жақсы білуі және оны үнемі игеруі керек. Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіз қалыптасуына байланысты оқу қиындықтарын жеңу үшін дәстүрлі психологиялық-педагогикалық әдістер, түзетудің нейропсихологиялық әдістері, сенсорлық интеграция әдістері, кинезиологиялық және денеге бағытталған әдістер мен тәсілдер қолданылады. Олардың көпшілігі осы әдістемелік ұсыныстардың әдеби көздерінің тізімінде көрсетілген [24-35].

Бағдарламаның мазмұнында маман әртүрлі әдістердің, тәсілдердің, ойындардың сипаттамасын береді, осылайша психолог басқа бағдарламаларды құрастыруда қолданылатын әдістемелік тәжірибе жинақтайды. Принцип бойынша әдістерді, әдістемелерді, жаттығулар мен тәсілдерді сипаттау:

- күрделі когнитивтік функциялар мен дағдыларды қалыптастыруға негіз болатын алдымен негізгі сенсомоторлық дағдыларды пысықтау;
- жаттығулар мен тапсырмаларды бірте-бірте қиындату және дағдыларды автоматтандыру;
- жаттығулар мен тапсырмаларды алдымен бірге және ересек адамның көмегімен қолдаудың біртіндеп төмендеуімен және ішінара өзін-өзі басқарумен толықтай дербес орындау және өзін-өзі бақылау.

Жоғарыда сипатталған оқу қиындықтары бар балаларға арналған жеке дамытушы бағдарламаның шамамен және қысқаша мазмұнын ұсынамыз.

Қиындықтары ақыл-ой қабілетінің бұзылуы және есту сөйлеу функциялары бар балаға арналған бағдарламаның мазмұны:

I. Ақыл-ой қабілетін арттыру.

1. Тыныс алу жаттығулары.

Әдістер мен жаттығулар:

- 1) «Әуеден шар жасау».
- 2) «Дұрыс тыныс алу»
- 3) басқа тыныс алу жаттығулары

2. Дене жаттығулары

1) Созылу

2) «Үрлемелі қуыршақ», «Зілтемірші» және т.б. жаттығулар

3) Сергітуші вестибулярлық және проприоцептивті сезімдерді алуға арналған ойындар:

- басын төмен түсіре отырып, фитдопта (іш, арқа) жатып алға-артқа тербелу; допта, батутта секіру, вестибулярлық жаттықтырғышта айналу; баспалдақпен көтерілу, кермеге «ілініп тұру», арқан тарту және т.б.

4) Жарты шарлардың өзара әрекеттесуіне арналған қозғалыс жаттығулары: қолдың, аяқтың және көздің карама-қарсы қимылдары.

II. Есту-сөйлеу жадысын дамыту

1. Сыртқы тіректерді, мнестикалық әдістерді қолдана отырып, сөйлеуді ынталандыруды есте сақтау және айту ойындары мен жаттығулары: «Дүкен», «Сөз жұптары», «Жетіспейтін сөзді қалпына келтір», «Қайтала және жалғастыр». «Қажетті сөздерді есте сақта».

2. Модальаралық алмастыру ойындары мен жаттығулары - ақпаратты бір модальды тілден екінші тілге аудару, модальаралық синтез.

3. Сөз орамдары мен мәтіндерді есте сақтау және айту ойындары мен жаттығулары.

Іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеу бұзылған балаға арналған бағдарламаның мазмұны:

I. Ерікті зейін, бағдарламалау, қызметті бақылау функцияларын дамыту.

1. Тоқтату жаттығулары (импульсивтілікті жеңу үшін).

2. Ерікті зейінді дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар.

3. Жоспарлау дағдыларын дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар: "Мотор бағдарламалары", "Робот", "Құзға өрмелеуші", т.б.

4. Шульте кестелері, түзету сынамалары

5. Өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытуға арналған ойындар

II. Мінез-құлықты ерікті реттеуді дамыту. Сабақта әлеуметтік мінез-құлық

дағдыларын қалыптастыру.

1. Сабақта мінез-құлықты түзету бағдарламасын жасау. Сабақта мінез-құлық ережелерін және ынталандыруды енгізу

2. Мінез-құлық бағдарламасын орындау

4.2. Жеке дамыту жұмысының мақсаты, міндеттері мен принциптері

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің әрбір маманы оның жеке-дамытушылық жұмысының басты мақсатқа – білім алушыға құрдастарының арасында сыныпта оқуға және өз мүмкіндіктеріне сәйкес оқу бағдарламасын меңгеруге көмектесуге бағытталуы тиіс екенін түсінуі маңызды. Жалпы білім беретін мектеп – бұл оңалту орталығы емес, оның негізгі мақсаты әдетте мамандардың жеке жұмысы түрінде балаларды психологиялық-педагогикалық оңалту болып табылады. Мектептегі білім беру ұйымы білім беру бағдарламаларын жүзеге асырады; оның негізгі мақсаты – барлық оқушыларға, соның ішінде ЕБҚ бар білім алушыларға сапалы білім беру. ЕБҚ бар балаларға сапалы білім алу арнайы жағдайларды, соның ішінде психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет етеді, оның бір түрі жеке психологиялық көмек болып табылады. Осылайша, психологтың басты мақсаты баланы өз мүмкіндіктеріне сәйкес келетін оқу бағдарламасы бойынша сыныпта оқыту үшін қажетті және жеткілікті көмек көрсету болып табылады.

Бұл мақсатқа білім беру бағдарламасын, оның ішінде бейімделген немесе жеке бағдарламаны игеру үшін танымдық, әлеуметтік-коммуникативтік және тұлғалық дамытудың жеткілікті деңгейін қамтамасыз ететін негізгі міндеттерді шешу арқылы қол жеткізіледі.

Баламен психологиялық дамыту жұмысының міндеттері әр жағдайда жеке болады, өйткені олар оқушының нақты ерекшеліктері мен проблемаларына негізделген.

Психологтың, логопедтің, әлеуметтік педагогтың жеке бағдарламаларын жасау кезінде психологиялық-педагогикалық жұмыстың жалпы принциптерінен басқа (жас және жеке ерекшеліктерін, белсенділік тәсілін және т.б. есепке алу)

төменде келтірілген принциптерді ұстану қажет.

1. Сыныпта оқудағы қиындықтарды жеңуге жеке-дамытушылық жұмыстың бағыты. Сондай-ақ логопед, ең алдымен, оқу пәндері бойынша бағдарламаны игеруге кедергі келтіретін сөйлеудегі дамудың бұзылуын жеңеді. Психолог мектептегі дағдыларды игеруге кедергі келтіретін психикалық функцияларды дамыту үшін жұмыс істейді: жазу, оқу немесе санау және т.б. Арнайы мұғалімнің міндеттері мектеп бағдарламасының белгілі бір бөлімдерін игерудегі олқылықтардың орнын толтыру, оқушы үшін қиын оқу материалын оқуға дайындау, оқу іс-әрекетінің құрылымдық компоненттерін қалыптастыру болады.

Әрбір маман, оның ішінде психолог сабақ құрылымына әртүрлі оқу пәндері бойынша оқу тапсырмаларының элементтерін қосады. Егер логопед пен арнайы мұғалім негізінен «Ана тілі» (әдебиет), «Математика» сияқты пәндер бойынша оқу материалдарын тартса, онда психолог «Әлемді тану» пәні бойынша оқулықтардағы тапсырмаларды қолдана алады.

Психологтың оқушылармен бірге оқулықтағы нақты тапсырмаларды орындамайтындығын, бірақ бұл тапсырмаларды оқушының сыныпта орындауы үшін жағдай жасайтындығын айта кету керек. Мәселен, мысалы, ол кеңістіктік немесе уақытша қатынастарды білдіретін сөздер мен сөз тіркестерінің мағыналарын нақтылай алады, ал есту-сөйлеу, көрнекі есте сақтауды дамытуда есте сақтау үшін ынталандырушы материалға алдағы сабақтарда сыныпта оқылатын оқу тақырыптарынан сөздер немесе көрнекі ынталандырулар кіреді. Мұндай жұмысты орындау үшін психолог сыныпта оқитын оқу бағдарламаларының, оқу тақырыптарының негізгі мазмұнын білуі керек.

2. Әртүрлі мамандардың және сынып мұғалімінің оқушысымен жұмыс істеудегі мақсаттардың, тәсілдердің, талаптардың сабақтастығы мен бірлігі. Оқушымен жұмыс істеу бағыттары мен әдістерін өз бетінше таңдауға қарамастан, психологтың, логопедтің немесе арнайы мұғалімнің кәсіби әдістері өзінің барлық айырмашылықтары үшін оқытудың нақты қиындықтарын жеңуге

бағытталуы керек. Баланы оқыту және психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын құру мәселелерін алқалы талқылау кезінде де мамандар бірлескен күш-жігерді қажет ететін баламен дамыту жұмысының бағыттарын талқылауы керек; оқытудың белгілі бір қиындықтарын жеңуде кәсіби құзыреттілігі шеңберінде әр маманның рөлдері мен функцияларын нақтылау және бөлу.

Қолдау қызметі мамандарының өзара іс қимылы мынадай түрлерде жүзеге асырылады:

1) дамыту жұмысының белгілі бір кезеңінде жалпы мақсаттарды, міндеттерді немесе тақырыптарды пайдалану. Мысалы, егер логопед баланы дауысты және дауыссыз дыбыстарды есту арқылы ажыратуға және оларды сөзбен жазуда дұрыс белгілеуге үйретсе, онда психолог ерікті (есту) зейін мен өзін-өзі бақылауды дамыту үшін қолданылатын тоқтату жаттығулары деп аталатын әрекеттерді орындау кезінде балаға келесі шарттарды ұсына алады: «т» дыбысы бар сөздер үшін - алақанмен шапалақтау керек; «д» дыбысы бар сөздерге - секіру.

2) консультациялық көмек көрсету және нақты ұсынымдар әзірлеу. Психолог логопедке, арнайы педагогке және мұғалімдерге сабақтар мен сабақтарда оқу режимін ұйымдастыру, белгілі бір әдістерді қолдану, ақыл-ой қабілеті бұзылған және мінез-құлықты ерікті түрде реттейтін балаларға белгілі бір жаттығуларды орындау; қарым-қатынас және әлеуметтік өзара әрекеттесу (АСБ) және т.б. бойынша нақты ұсыныстар ұсына алады.

3. Жеке бағдарлау және жеке көзқарас: балаға проблемалар мен бұзушылықтар ғана емес, сонымен қатар өзінің қажеттіліктері мен мотивтері, сондай-ақ даму үшін өзіндік ресурстары бар белсенді тұлға ретінде қарау. Мамандардың міндеті - баланың қажеттіліктерін ескеру және оқу қиындықтарын дамыту және жеңу үшін қолайлы жағдайлар жасау. Бағдарлама жасау кезінде оқушының әлсіз жақтарын ғана емес, күшті жақтарын да ескеріп, оның мүдделері мен хоббилеріне сүйену керек. Бұл қағиданы іске асыру үшін бірқатар

шарттарды сақтау қажет:

- оқушы үшін бағдарламаның қолжетімділігі; оның міндеттері таяу арадағы даму аймағын ескере отырып қойылуы тиіс;

- оқу мен мінез-құлық қиындықтарын жеңуге ғана емес, оларды тудыратын себептерге де назар аудару;

4. Әлеуметтік, коммуникативтік бағыт - оқушымен жұмыс істеудің негізгі тәсілі ретінде. Жаттығулар мен тапсырмаларды осы формада ұсыну керек және білім алушы қалыптасқан дағдыларды күнделікті өмірде: сабақта оқуда, қарым-қатынаста және әлеуметтік өзара әрекеттесуде қолдану қажеттілігін сезінетін жағдайларды жасау керек.

5. Баламен дамытушылық жұмысқа ата-аналарды тарту. Осы қағиданы іске асыру үшін келесідей шарттарды сақтау қажет:

- өмірдің әртүрлі салаларында оқушының проблемаларын, күшті жақтарын және әлеуетін жақсы түсіну үшін ата-аналардың пікірін ескеру;

- оқушыға көмек көрсету бағдарламаларын әзірлеу үшін ата-аналармен ынтымақтастық пен серіктестік қатынастарды дамыту;

- даму жұмысының бағдарламасын әзірлеу кезінде ата-аналардың сұранысын есепке алу;

- отбасының мүмкіндіктері мен ресурстарын ескере отырып, мамандардың ұсынымдарын орындау.

Ата-аналарды баламен дамытушылық жұмысқа тарту әртүрлі түрде жүзеге асырылады:

- 1) тәрбиелеу, оқыту, баламен қарым-қатынас және өзара іс-қимыл мәселелері бойынша консультациялық көмек;

- 2) ата-аналарының үйде орындауы үшін психологтың атаулы ұсынымдарын әзірлеу. Отбасына арналған ұсыныстар ата-аналардың не істейтіні, қалай және қашан жасайтыны туралы нақты, нақты болуы керек. Ақыл-ой қабілеті бұзылған баланың отбасына ұсыныстарға мысал келтірейік.

Психологтың ұсыныстары Арман үшін жұмсақ режим сақталады:
--

- әрдайым кешкі сағ. 10-нан кешікпей жату.
 - мектептен кейін - 1 сағат демалу: сыртта серуендеу немесе күндізгі ұйқы
 - үй тапсырмасы әр 20 минут сайын үзіліспен орындалады:
- бірінші үзіліс кезінде – «Струночка» жаттығуын орындау; екіншісі - секіру (немесе жорғалау, фитдоп); үшіншісі – «Желүрме және қуыршақ» жаттығуы
- Жаттығулардың сипаттамасы (не және қалай істеу керек).

Ұсыныстарда белгілі бір жаттығуларды ұсынбас бұрын, психолог отбасының оларды орындау шарттары мен мүмкіндіктерін нақтылайды. Әрі қарай, ата-анасымен кездескенде ол өзінің ұсыныстарының мәні мен рөлін түсіндіреді және баламен бірге жаттығулардың қалай орындалатынын көрсетеді. Осыдан кейін психолог ата-аналарға жазбаша ұсыныстар бере алады.

4.3. Жеке психикалық функциялардың бұзылуына байланысты оқуда қиындықтары бар балаларға психологиялық көмек көрсету

Әртүрлі оқу қиындықтары бар балалармен жұмысында психолог дәстүрлі психологиялық-педагогикалық әдістерді, түзетудің нейropsychологиялық әдістерін, сенсорлық интеграция әдістерін, кинезиологиялық және денеге бағытталған әдістер мен әдістерді қолданады.

Жеке психикалық функциялардың жеткіліксіз қалыптасуына байланысты оқу қиындықтарын жеңу үшін түзетудің нейropsychологиялық әдістері, соның ішінде ресейлік авторлар Б.А.Архипов, А.В.Семенович, басқа нейropsychологтар жасаған алмастырушы онтогенез әдісі кеңінен қолданылды [21-31].

Онтогенезді алмастыру әдісі онтогенездегі психикалық функцияларды қалыптастырудың негізгі кезеңдеріне сәйкес нейropsychологиялық түзету бағдарламасын құрудан тұрады. Түзету және дамыту жұмысы бала туылғаннан бастап дерлік негізгі функцияларды қалыптастырудың негізгі кезеңдерін қайталайды және жаңғыртады («біз онтогенезді тағы бір рет өткіземіз, бірақ тек дұрысын»).

Алмастыратын онтогенез принципіне сәйкес мектептегі оқу проблемаларын жеңу жұмысы негізгі сенсомоторлық деңгейге әсер етуден басталады. Сенсомоторлық, қозғалысты түзету әдістері жоғары психикалық

функцияларды дамыту әлеуетін белсендіреді, дамытады және олардың оқу, жазу, математикалық білімді игеруге толыққанды қатысуы үшін алғышарттар жасайды.

Психикалық функцияларды (зейін, есте сақтау, сөйлеу), дағдыларды (жазу, оқу, санау) іске асыру мидың үш функционалдық блогымен қамтамасыз етілетіні белгілі – энергетикалық (1-блок), ақпаратты өңдеу және сақтау блогы (2-блок) және бағдарламалау және бақылау блогы (3-блок). Сондықтан нейropsychологиялық жұмыс мидың барлық үш блогының жұмысын және сәйкесінше психикалық белсенділіктің үш деңгейін белсендіруге бағытталған, бірақ түзету деңгейлерінің әрқайсысының өзіндік «нысанасы» бар.

Бірінші деңгейдегі әдістер мидың бірінші блогының ми құрылымдарын – ми бағанын және қабық асты түзілімдерін функционалды белсендіруге бағытталған, бұл психикалық белсенділікті, психикалық өнімділікті, зейін мен есте сақтау процестерін еріксіз реттеуді, эмоционалды реакцияны қамтамасыз етеді.

Екінші деңгейлі (блоктық) әдістер есту, көру, тактильді, кинестетикалық және көру-кеңістіктік ақпаратты қабылдауды (тану, ажырату, талдау) және сақтауды (есте сақтау және көбейту) қамтамасыз ететін ми қыртысының артқы бөліктерін белсендіруге бағытталған.

Үшінші деңгей әдістерінің мақсаты – өзін-өзі реттеуді қамтамасыз ететін мидың алдыңғы (маңдай бөлігі) бөлімдерінің белсенділігін арттыру: бағдарламалау және іс-әрекетті, мінез-құлықты бақылау.

Түзету-дамытушылық оқыту тәжірибесінде сенсорлық интеграция әдістері де кеңінен қолданылды [32,33]. Сенсорлық интеграция теориясы мен практикасының авторы Дж. Айрес сенсорлық интеграцияны күрделі төрт деңгейлі жүйе ретінде ұсынады, олардың әрқайсысы алдыңғы жүйелерге негізделген дәйекті түрде қалыптасады. Бірінші деңгей вестибулярлық, тактильді және проприоцептивті жүйелерді біріктіреді, нәтижесінде дененің перцептивті бейнесі пайда болады (екінші деңгей). Үшінші деңгейде есту және

көру сезімдері процеске қосылады. Төртінші деңгейде барлығы жалпы сенсорлық жүйеге біріктіріліп, мидың функцияларын біртұтас, соның ішінде ауызша функцияларды құрайды. Мінез-құлық деңгейінде бұл өзін-өзі ұйымдастыру және шоғырлану қабілеті, өзін-өзі бағалау, мінез-құлықты бақылау, бұл көбінесе мектепте оқу қабілетін анықтайды. Мектептегі көптеген мәселелердің себебі Дж. Айрес вестибулярлық, тактильді, проприоцептивті, көрнекі және есту ақпаратын өңдеудегі бұзылулар болуы мүмкін, бұл оқуда, дамуда және мінез-құлықта қиындықтарға әкеледі. Бұлшықеттер мен жүйкенің өзі жақсы жұмыс істей алады, бірақ мидағы ақпаратты ұйымдастыруда немесе біріктіруде қиындықтар бар. Дамыту жұмысы онтогенездегі ең ерте кезеңдерден бастап сенсорлық деңгейлердің әрқайсысын дәйекті түрде қалпына келтіруге бағытталған: вестибулярлық және проприоцептивті [32].

Пол Деннисон мен Гейл Деннисонның білім беру кинезиологиясы бағдарламалары [34]. Осы бағдарламалардың авторлары, сондай-ақ «Ми гимнастикасы» әдістері мектептегі сәтсіздік мәселесінің шешімін оқу процесінде тұтас мидың жұмысын пайдалану деп санайды. «Ми гимнастикасы» әдісі - кинезиологиялық жаттығулар негізінде жасалған қолданбалы технология. Бұл жаттығулар оқушылармен жұмыс жасауда мидың біртұтас белсенділігін жақсарту үшін қолданылады және мидың оқуға барынша қатысатын және мектеп дағдыларын қалыптастыруды қамтамасыз ететін аймақтарын белсендіру мақсатында қозғалыс процедуралары болып табылады. Бұл бағдарламада жарты шараралық өзара әрекеттесуді дамытуға бағытталған жаттығулар ерекше орын алады.

Қозғалысты түзету әдістері (би, гимнастика, цигун, ушу, массаж, жаттығу терапиясы және бейімделгіш дене шынықтыру) және психологиялық қиындықтарды жеңудің тиімді құралы ретінде бұрыннан қалыптасқан денеге бағытталған жаттығулар [35]. Бұл әдістердің негізгі бағыты - баланың өз денесімен байланысын қалпына келтіру немесе қалыптастыру, дене күшін жеңілдету, психикалық әл-ауқатты және басқа адамдармен қарым-қатынасты

жақсарту үшін қарым-қатынастың вербальды емес компоненттерін дамыту. Осы әдістерді қолдану тәжірибесі дене жаттығуларын орындау психоэмоционалдық жағдайды қалыпқа келтіруге, балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға, оқу іс-әрекетінің өнімділігін арттыруға көмектеседі.

Мидың функционалдық блоктарына сәйкес келетін барлық үш деңгейдің әдістері мен тәсілдерін қолдану мектепте оқуда қиындықтары бар көптеген балалар үшін маңызды, өйткені кез-келген іс-әрекетті, соның ішінде оқу іс-әрекетін жүзеге асыру барлық ми блоктарының қатысуымен мүмкін. Психикалық процестердің белсенділігі мен жұмыс қабілеттілігін қамтамасыз ету; әртүрлі психикалық функцияларды, сондай-ақ бағдарламалау және бақылау функцияларын дамыту кез-келген оқушының мектептегі тиімділігін қамтамасыз ететін «ми» жағдайлары болып табылады, бірақ дамудың ауытқуы мен бұзылуы бар балалар үшін өте маңызды болады.

Мидың барлық үш блогының жетіспеушілігі, қалыптаспауы, жетілмегендігі, функциялары оқуда қиындықтары бар балалардың көпшілігіне тән, дегенмен олардың әрқайсысында белгілі бір функциялардың жетіспеушілігі және басқалардың салыстырмалы түрде сақталуы байқалуы мүмкін. Сондықтан жеке дамыту жұмысының бағдарламасына барлық үш блоктың әдістері, тәсілдері, жаттығулары кіруі керек, бірақ әр блоктың әдістерінің бағыты мен үлесі оқу қиындықтарының сипатына (түріне) байланысты әртүрлі болады. Мысалы, аса белсенділік пен зейін тапшылығы синдромы бар балаға арналған бағдарламада басты бағыт іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеуді (бағдарламалау және бақылау) дамыту болады және тиісінше мидың үшінші блогының әдістері мен тәсілдері қолданылады. Сонымен қатар, психикалық тонус пен ақыл-ой қабілетін арттыруға; қозу және тежелу процестерін, эмоционалды реакцияны және мінез-құлықты қалыпқа келтіруге бағытталған мидың бірінші блогының әдістері мен тәсілдерін тартпай, балада ерікті зейіннің, әрекетті реттеудің және бақылаудың қажетті деңгейін қалыптастыру мүмкін емес.

Бұл балалардың оқу дағдыларын игерудегі қиындықтар көбінесе мидың екінші блогының тиісті әдістері мен тәсілдерін қолдануды қажет ететін есту-сөйлеу немесе кинестетикалық функциялардың жеткіліксіздігімен байланысты. Осылайша, оқуда қиындықтары бар балалардың көпшілігі үшін жеке дамыту бағдарламасы келесідей үлгілік құрылымға ие болады:

I. Психикалық белсенділікті, зейін мен есте сақтау процестерін қамтамасыз ету, психикалық өнімділікті арттыру. Бірінші деңгейдегі әдістер мен тәсілдер.

II. Әртүрлі психикалық функциялардың дамуы, ең алдымен, бұзылулар мен жеткіліксіздіктер оқу қиындықтарының себебі болып табылады

III. Ерікті реттеуді, бағдарламалауды және бақылауды дамыту – бұл жоғары психикалық функция, онсыз екінші блоктың басқа бірде-бір функциясын, сондай-ақ саналы психикалық белсенділікті (ақыл-ой, мотор, сөйлеу, тұрмыстық), оның ішінде оқу: жазу, оқу, санау және т.б. жүзеге асыру мүмкін емес.

Тиісінше, әрбір жеке немесе шағын топтық сабақтың жоспарына мидың әр блогына арналған әдістер, тәсілдер, ойындар мен жаттығулар кіреді, бірақ оқу қиындықтарының негізгі немесе басты себептерін жоюға бағытталған жаттығулар көп.

4.3.1. Ақыл-ой қабілеті бұзылған балаларға көмек көрсету

Ақыл-ой қабілеті бұзылған балаларға психологиялық көмек екі бағытта көрсетіледі. Бірінші бағыт – мұғалімдерге, ата-аналарға, қолдау қызметінің басқа мамандарына осы режимді сақтау бойынша консультация беру арқылы сабақтарда жұмсақ күзет режимін ұйымдастыру. Екінші бағыт - психикалық өнімділікті арттыру үшін психологиялық жұмыстың әртүрлі әдістері мен әдістерін қолдана отырып психологиялық сабақтар өткізу.

Бірінші бағыт. Психолог сынып мұғаліміне баланың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне сүйене отырып, нақты ұсыныстар ұсынады, бұл мұғалімге

баланың шаршауын болдырмауға (алдын алуға) және оқу материалының қажетті көлемін игеруге мүмкіндік беретін сабақта өнімділіктің оңтайлы деңгейін сақтауға көмектеседі. Төменде мұғалімге ұсыныстардың шамамен нұсқасы берілген. Мақсатты пайдалану кезінде оны белгілі бір баланың жеке ерекшеліктеріне сүйене отырып толықтыруға немесе қысқартуға, нақтылауға болады.

Мұғалімге ұсыныстар.

1. Оқу тапсырмаларының көлемін мөлшерлеу. Сынып тапсырмаларының санын немесе олардың көлемін азайту; тапсырмаларды жеңілдету (оңайлату).

2. Тапсырманы орындауға көбірек уақыт беру. Сабақтағы қызмет түрлері мен жұмыс қарқынын өзгерту.

3. Сабақ барысында физикалық минуттарды жүйелі түрде өткізу, ақыл-ой өнімділігін арттыратын жаттығулар жасау - тыныс алу және дене жаттығулары: «Күшті немесе зілтемірші», «Үрлемелі қуыршақ», «Сарбаз және қуыршақ» және т.б.

4. Баланы ынталандыру, мадақтау және мақтау; тапсырмаларды қызықты, ойын түрінде ұсыну.

6. Сабақтың негізгі материалы мен тапсырмаларын оқушы жұмыс істей алатын кезде ұсыну.

7. Бақылау жұмыстарындағы тапсырмалар санын азайту.

8. Қатты шаршаған кезде - балаға сабақта қысқа үзіліс - демалуға уақыт беру.

Жұмыс қабілеттілігінің айқын бұзылулары кезінде психолог шаршау сипатын алдын-ала зерттегеннен кейін (сыныпта шаршау қашан және қаншалықты жиі болады) оқу режимі мен сабақта демалу бағдарламасын ұсынады. Мысалы, әр сабақта балаға сабақтың ортасында бір 5 минуттық үзіліс немесе 12 минуттық оқу жұмысынан кейін екі 3 минуттық үзіліс беріледі. Психолог сонымен қатар демалу түрлерін ұсынады: психофизикалық күштері қатты төмендеген балаларға арналған пассивті демалыс (басын үстелге қою,

көзін жұму) немесе шаршаған кезде қимылдық мазасыздықтан және шиеленіспен көрінетін балаларға арналған қозғалыс жаттығулары (демалу және дене жаттығуларының түрлері төменде сипатталған).

Шаршаушылық тапсырмаларды орындаудан бас тартумен және жағымсыз мінез-құлық көріністерімен (ызалық реакциялар, агрессия) қатар жүретін жағдайларда, педагог-ассистенттің жеке қолдауы ұсынылады.

Ата-аналарға арналған ұсыныстар.

1. Соматикалық және неврологиялық денсаулық мәселелері бойынша дәрігерлермен консультация.

2. Жұмсақ күзет режимі:

- күн тәртібін қатаң сақтау (ұйқы, демалу, сабақтар);
- оқу жүктемесін мөлшерлеу, үй тапсырмасын орындау кезінде қызмет түрлерін ауыстырумен жиі демалу;
- үйде психолог ұсынған ақыл-ой қабілетін арттыру жаттығуларын орындау (психологтың алдын-ала консультациясынан кейін);
- спорттық-сауықтыру секцияларына бару (дәрігердің келісімі бойынша).

Баланың тез және тұрақты шаршауына, ауырсыну белгілерінің болуына байланысты оқу материалын игере алмауынан көрінетін психикалық өнімділіктің өрескел бұзылулары жағдайында: бас ауруы, шуға төзбеушілік, дүрбелең, шамадан тыс ашуланшақтық, сондай-ақ әл-ауқаттың нашарлауына байланысты жиі қалдырып кету, психолог дәрігерлермен тексеру қажеттілігі туралы ата-аналармен әңгімелесу жүргізуі керек, сонымен қатар денсаулық жағдайы бойынша баланы үйде уақытша оқытуға ауыстыру туралы мәселені шешу. Баланы денсаулық жағдайы бойынша үйде оқытуға ауыстыру денсаулық сақтау ұйымының дәрігерлік-консультативтік комиссиясының (ДКК) қорытындысы негізінде жүзеге асырылады.

Мамандарға ұсыныстар.

Психолог басқа мамандарға (логопедке, әлеуметтік педагогқа немесе педагог-ассистентке) сабақтарда жұмсақ күзет режимін сақтау бойынша, егер

бала олардың қызметтерін алса, ұсыныстар ұсынады.

Екінші бағыт. Ақыл-ой қабілеті бұзылған/төмендеген балаға жеке көмек көрсетуді психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің психологы жүзеге асырады. Әртүрлі деректерді зерттеу және зерделеу нәтижелері негізінде психолог психикалық өнімділікті арттыруға бағытталған жеке-дамытушылық бағдарлама жасайды.

Баламен түзету және дамыту жұмысы нейropsychологиялық түзету әдістерін, сенсорлық интеграцияны, кинезиологиялық және денеге бағытталған жаттығуларды қолдануды қамтиды. Тыныс алу, дене, мотор, сенсоримоторлық жаттығулар, соның ішінде жарты шараралық өзара әрекеттесу қолданылады. Бұл жаттығуларды қолдану мыналарды қамтамасыз етуі керек:

- белсенділік деңгейін оңтайлы күйге көтеру, психикалық тонус пен ақыл-ой қабілеттерін арттыру;

- бұлшықет тонусын, қозу және тежелу процестерін, артық күш пен әлсіреуді қалыпқа келтіру;

- негізгі сезімдерді (вестибулярлық, проприоцептивті, тактильді) игеру және интеграциялау;

- эмоционалдық жағдай мен мінез-құлықты қалыпқа келтіру, эмоционалдық жауап берудің барабар тәсілдерін қалыптастыру, қарым-қатынас дағдыларын дамыту;

- сенсомоторлық деңгейде жарты шараралық өзара әрекеттесуді қалыптастыру.

Ақыл-ой қабілетін арттыруға арналған әртүрлі әдістердің, тәсілдердің, ойындар мен жаттығулардың сипаттамасы және оларды қолдануға арналған әдістемелік нұсқаулар әртүрлі әдеби дереккөздерде кеңінен ұсынылған, олардың кейбіреулері осы ұсыныстардың әдебиеттер тізімінде берілген [23-31]. Таңдау және пайдалану, белгілі бір әдістер мен тәсілдер оқудағы қиындықтардың сипатына, баланың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне байланысты. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың қолданыстағы мектеп тәжірибесінде

келесідей шамамен, бірақ оңтайлы жаттығулар жиынтығын ұсынуға болады.

I. Тыныс алу жаттығулары.

1. «Әуе шары». Бала арқасымен жатады. Қолдарды дененің бойымен созу, аяқтарды түзу салу (оларды айқастыруға болмайды). Көздерін төбеге қаратып жатады. Мұрын арқылы терең тыныс алу (ауызды жабумен) және ауызды ашу арқылы шумен дем шығару. Демді ішке тартқан кезде іш көтеріледі, дем шығарған кезде тартылады. Бала ішінде түрлі-түсті шар бар екенін елестете алады, ол дем алған кезде үрленеді және дем шығарған кезде босатылады. Ересек адам қолын баланың асқазанына қойып, тыныс алуды үйренуге көмектеседі. Балалар «дем алу — дем шығару» командасымен дем алады (5 рет).

2. «Дұрыс тыныс алу». Бала арқасымен жатады. Қолдарын дененің бойына созу, аяқтар түзу салу (айқастыруға болмайды). Көздерін төбеге қаратып жатады. Мұрын арқылы терең тыныс алу (ауызды жабумен) және ауызды ашу арқылы шумен дем шығару. Демді ішке тартқан кезде іш көтеріледі, дем шығарған кезде тартылады. Бала жатып, мұрнымен терең дем алып, тыныс алуды кідіртумен ауызбен санау арқылы қатты дем алады: «Дем алу (бір-екі-үш-төрт), тыныс алуды ұстап тұрамыз (бір-екі- үш, кейінірек 6-8 дейін жеткізу), дем шығару (бір-екі-үш-төрт), үзілісті ұстап тұрамыз және және дем алу». Санау бірлігі бір секундқа тең. Жаттығу 5-8 рет орындалады. Тыныс алуды (оның әртүрлі кезеңдерін) көз және тіл жаттығуларының әртүрлі нұсқаларымен біріктіруге болады. Бұл жаттығуды болашақта отыру, тұру күйінде орындау ұсынылады.

II. Дене жаттығулары

1. Созылу - бұлшықет тонусын қалыпқа келтіруге және психофизикалық тонусты арттыруға бағытталған жаттығулар. Жүйке процестерінің баяу ауысуы, эмоционалдық босандық және ерікті күш-жігердің әлсіздігі бар тонусы төмен балаларға, сондай-ақ гипертониялық, әдетте моторлық мазасыздық, эмоционалдық тұрақсыздық, импульсивтілік, ерікті зейіннің әлсіздігі бар балаларға ұсынылады.

Керілу - бұл табиғи қозғалысқа негізделген арнайы керілу жаттығулары. Оларды орындау кезінде бұлшықеттерде жұмсақ созылу сезімі болуы керек, бірақ артық күш болмауы керек. Олар жұмсақ режимде, баяу серпіліссіз жүргізілуі керек.

1) «Струночка». Бала еденде аркасымен жатып, сыммен созылып, қолдарын басының үстіне қояды, аяқтарын бірге қояды), содан кейін оны босатады. Ересек адамның командасы бойынша: «Сым созылғанда» бала қолына түскен күшпен бүкіл денесімен созылады. Саусақтар жоғары қарай ұмтылады, аяқ саусақтары тартылады. Бала тартылуды күйін ересек адамның есебінен ұстайды (3-тен бастап - алғашқы сабақтарда және біртіндеп 10-ға дейін). «Сымды босат» командасы бойынша - бала дене қалпын өзгертпестен босаңсытады. Жаттығуды 3-5 рет қайталау.

Жаттығу сонымен қатар ішпен жатып та орындалады. Кейінірек, бала жаттығуды жақсы меңгерген кезде, баланы дененің жеке бөліктерін қатайтуға шақыруға болады: тек қолдар немесе тек аяқтар; оң қол және оң аяқ; сол қол және оң аяқ.

2) «Желүрме және үрлемелі қуыршақ». Бала – одан ауа шығатын үрлемелі қуыршақ – еденде толығымен бос күйінде жатыр. Психолог қуыршақты желүрменің көмегімен қуыршақты үрлейді: алдыға қарай ырғақпен еңкейе, дем шығару кезінде «с-с-с» дыбысын айтады. Қуыршақ біртіндеп ауамен толтырылады, оның бөліктері түзетіліп, күш ала бастайды. Соңында қуыршақ үрленеді. Үрлеудің аяқталу уақыты баланың денесіндегі күш жағдайына байланысты анықталады. Осыдан кейін қуыршақтан жерүрлемені шығарады, қуыршақ біртіндеп «желі шығып», «құлап кетеді». 2-3 рет қайталау.

3). «Сарбаз және қуыршақ». Бұйрық бойынша: «Сарбаз!». Бала тұрған күйінде, қолдарын жымдастыра, постыдағы сағаттай, деденің бүкіл бұлшықетіне, аяқ-қолға, мойынға, басқа күш түсіре отырып, бүкіл денесімен тартылуы тиіс. Команда бойынша: «Қуыршақ!». Бала бас пен қолын төмен түсіріп, сәл алдыға еңкейіңкіреп, бүкіл денесімен босаңсиды. Жаттығуды 3-5 рет

қайталау.

4). «Зілтемірші». Бала бүкіл денесін босаңсытып, сәл алға еңкейіп тұрады. Ересек адам оған қиялдағы зілтемірді көтеруді ұсынады. Ол басы мен денесін төмен түсіріп, содан кейін қолдарымен қиялдағы зілтемірден ұстап, аяқ-қол мен дене бұлшық еттерінің жүйелі күші бар зілтеміршінің қозғалысына ұқсатуы керек: алдымен зілтемірді ұстаған кезде қол мен аяққа күш түседі, содан кейін «зілтемірді кеудеге алған» кезде арқа мен иық белдеуінің бұлшықеттеріне күш түседі, содан кейін жұлқудан кейін басқа, аяқ-қол мен бүкіл денеге күш түседі. Әрі қарай, бірнеше секунд күш түскеннен кейін бала «зілтемірді» лақтырып, оны толығымен босатады. Жаттығуды 2-3 рет қайталау.

5). Сергітетін вестибулярлық және проприоцептивтік сезімдерді алуға арналған ойындар: басын төмен түсіре отырып, физиологиялық допқа (асқазанға, арқаға) жатып алға-артқа тербелу; допқа, батутқа секіру, вестибулярлық жаттықтырғыштарда айналу; баспалдақпен көтерілу, кермеге «асылу», арқан тарту және т.б.

6). Жарты шараралық өзара әрекеттесуге арналған қозғалыс жаттығулары: қолдың, аяқтың және көздің қарама-қарсы қимылдары, аяқ-қолдардың аттас және өзара қозғалыстарымен пластун тәрізді жорғалау, секіру және басқа жаттығулар (олардың кейбіреулерінің сипаттамасы - 4.3.5-бөлімде).

Жаттығуларды жүйелі түрде орындау шаршауды, сарқылуды, сондай-ақ шаршау фонында пайда болатын алаңдаушылықты, тыныштықты, назар аудармауды жеңуге көмектеседі; бұлшықетке түсетін күшті, қатты дене құрылымдарын жою.

4.3.2. Қызметті ерікті реттеуде бұзушылығы бар балаларға көмек көрсету
Қызметті ерікті реттеудің бұзылуы/төмендеуі бар балаға жеке көмек көрсетуді психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің психологы жүзеге асырады, ол іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеуді қалыптастыруға бағытталған жеке-дамытушылық бағдарламаны құрастырады, сынып мұғалімі мен ата-аналарға ұсыныстар ұсынады.

Өзін-өзі реттеуде қиындықтар (жеңіл бұзылулар) болған жағдайда, әдетте мұғалімнің жеке көзқарасы және жеке/шағын топтық сабақтарда психологиялық жұмыс жасау жеткілікті. Оқуда және мінез-құлықты ерікті реттеуде елеулі бұзушылықтары бар балаларға көбінесе педагог-ассистенттің жеке қолдауы қажет, оның қызметтерін ПМПК осындай маманның қызметтерін алуға қолда бар көрсеткіштер негізінде ұсынады. Егер психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация осы маманның көмегін ұсынбаса және оны қолдау қажеттілігі мектептегі ЕҚБ алқалы бағалау барысында анықталса, онда қолдау қызметі педагог-ассистенттің қызметтерін көрсету қажеттілігі туралы ПМПК-ға (психологиялық-педагогикалық сипаттамасымен және психологтың ұсынысымен) сұрату жібереді.

Мінез-құлықтың айқын бұзылуымен қатар жүретін ерікті реттеудің бұзылуы кезінде – сабақтағы мінез-құлық ережелерін сақтамау, мұғалімнің талаптарын елемей, ауызша/физикалық агрессия немесе өзін-өзі жағымсыз көрсету көріністері және басқа да жағымсыз мінез-құлық көріністері – қолдау қызметі баланы жеке кабинетте педагог-ассистенттің уақытша жеке оқытуы және психологтың жеке көмек көрсетуі туралы шешім қабылдайды.

Ауыр жағдайларда, соның ішінде баланың мінез-құлқы өзіне және айналасындағыларға қауіпті болған кезде, ата-аналармен психиатр-дәрігерден консультация алу қажеттілігі туралы, оның ішінде баланы үйде оқытуға ауыстыру туралы әңгіме жүргізу керек.

Психолог сынып мұғаліміне сыныптағы баланың оқу әрекеті мен мінез-құлқын ұйымдастыру бойынша нақты ұсыныстар ұсынады. Төменде ұсынылған жалпы ұсыныстарды белгілі бір баланың жеке ерекшеліктеріне қарай толықтыруға, қысқартуға немесе нақтылауға болады.

Мұғалімге ұсыныстар.

1. Оқушыны мұғалімге жақын отырғызу және қажет болған жағдайда, ұйымдастырушылық және бағыттық көмек көрсету, жеке нұсқаулар беру.
2. Тапсырмаларды қадамдық нұсқаулықпен және сыртқы бақылаумен

шағын бөліктерде ұсыну.

3. Оқушыға өз қызметін сыртқы тіректер арқылы жоспарлауға көмектесу: (жоспар, схема, жаднама) және тапсырмалардың орындалуын бақылау.

4. Көмек пен бақылауды азайта отырып, оқушының сабақта өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын біртіндеп дамыту.

5. Баланы сынаудан, сондай-ақ дауыс үнін жоғарылатудан, жазалаудан аулақ болу, қызығушылық арқылы мотивацияны арттыруға тырысу, тіпті оқушының кішігірім жетістіктеріне баса назар аудару.

Ата-аналарға ұсыныстар.

1. Реттеу және өзін-өзі бақылау дағдыларын дамыту бойынша күннің ерекше режимін ұйымдастыру:

- баланың не, қашан және қандай уақыт ішінде не істеу керектігін реттей отырып, күн тәртібін құру. Күнделікті өмірге тұрмыстық тапсырмалар, үй тапсырмаларын орындау, демалыс уақыты және т.б. кіреді.

- оқу жүктемесін мөлшерлеу, үй тапсырмасын орындау кезінде қызмет түрлерін ауыстырумен жиі демалу;

- үйде психолог ұсынған ерікті зейін мен өзін-өзі бақылауды дамыту бойынша жаттығуларды орындау.

Мамандарға ұсыныстар.

1. Мінез-құлықтың бұзылуымен психолог мұғалім-ассистентпен бірге проблемалық немесе қалаусыз мінез-құлықты жеңу бағдарламасын құрастырады.

2. Психолог басқа мамандарға (логопед, әлеуметтік мұғалім немесе көмекші мұғалім), егер бала олардың қызметтерін алатын болса, баланың сабақта оқуы мен мінез-құлқын ұйымдастыру бойынша ұсыныстар ұсынады.

Іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеуді қалыптастыру бойынша психологиялық жұмыс.

Психологтың іс-әрекет пен мінез-құлықты ерікті реттеуді қалыптастыру жөніндегі жұмысы мыналарды дамытуды (қалыптастыруды) қамтиды:

- тапсырманың талаптары мен шарттарына сәйкес қызметтің мақсаттарын өз бетінше қабылдауды немесе оларды қою қабілетін;

- іс-әрекеттің оңтайлы тәсілдерін таңдап, олардың реттілігін анықтай отырып, мақсатқа жету жолдарын жоспарлай білуді;

- таңдалған іс-қимыл бағдарламасының ағымдағы және қорытынды орындалуын бақылауды, сондай-ақ мақсатқа жету процесінде туындайтын жанама әрекеттер мен қауымдастықтардан бас тартуды;

- ережелер мен талаптарға сәйкес ерікті саналы мінез-құлық, қызметті ерікті реттеу, өз қызметі мен мінез-құлқына сыни көзқарасты.

Жеке түзету және дамыту жұмыстарын жүргізу үшін бірқатар шарттар мен талаптарды сақтау ұсынылады.

1. Ерікті реттеудің қалыптасуы мақсатты механикалық қабылдаудан және ересек адам тарапынан қатаң берілген, егжей-тегжейлі нұсқаулықты (демонстрацияны) орындаудан, біртіндеп іс-қимыл бағдарламасын жасауға, мақсаттар мен оларға жету жолдарын талқылауға, іске асыруға және әр кезеңде қол жеткізілген нәтижелерді бақылауға көшуден туындайды.

Өзін-өзі реттеудің бұзылуы неғұрлым ауыр болса, нұсқаулық немесе көрнекі демонстрация, сондай-ақ жұмыстың барлық кезеңдерін талқылау және сыртқы сөйлеу көрінісі неғұрлым егжей-тегжейлі және айқын болуы керек.

2. Барлық кезеңдердегі нұсқаулары бар іс-әрекет пен мінез-құлықтың кеңейтілген бағдарламаларынан неғұрлым қысқартылған бағдарламаларға біртіндеп көшу, мұнда бала жоспарлауды және кезең-кезеңмен орындауды тек ересек адамның көмегімен жүзеге асырады.

3. Оның дұрыстығын бағалау (бақылау) үшін қызметті жоспарлау мен орындаудың үйренген алгоритмін қолдану. Өзін-өзі бақылау дағдысын қалыптастыру үшін жоспарлау мен бақылау функцияларын сыртқы жоспарға шығару қажет – бала іс-әрекеттің реттілігін басқаларға түсінетіндей етіп түсіндіріп, көрсетуі керек, содан кейін тапсырманы орындау процесін бақылап, оның нәтижесін бағалап, жіберілген қателіктерді атап, оларды қалай түзетуге

болатындығын түсіндіруі керек. Содан кейін ол өзінің іс-әрекеті мен мінез-құлқын өз бетінше құруды, реттеуді және бақылауды үйренеді.

4. Ерікті өзін-өзі реттеуді дамытудың маңызды факторы баланың басқа адамдармен және өзімен өзара әрекеттесу ережелері мен нормаларын қабылдауы және орындауы болып табылады. Басынан бастап бала психологтың сабақтарында, сыныпта, үзілісте мұғаліммен, сыныптастарымен және отбасымен қарым-қатынаста мінез-құлықтың нормалары мен ережелерін (дәстүрлерін) түсініп, игеруі керек.

Сабақта, өзгерістерде мінез-құлық ережелерін саналы түрде қабылдау және орындау қабілетін дамыту үшін үзілістерде «Өзін-өзі бақылау күнделігі», «Мінез-құлық ережелері», «Әлеуметтік әңгімелер» сияқты әртүрлі әдістер мен тәсілдер қолданылады.

Жаттығулардың шамамен жиынтығын орындау реттілігі.

I. Импульсивтілікті жеңуге және ерікті зейінді дамытуға арналған жаттығулар.

1. Бірінші кезеңде барлық әрекеттер айна арқылы орындалады: ересек адамның белгілі бір қимылына бала («жаңғырық» ретінде) сол қимылмен жауап беруі керек. Мысалы, сіз саусағыңызды көтердіңіз — ол саусағын көтерді; күлсеңіз — ол күлді; үш рет шерттіңіз — ол үш рет шертті; «би-ба-бо» деп айттыңыз, ол оны сол ретпен қайталайды. Жаттығуды берілген суреттердің санын 2-5-ке дейін көбейту арқылы біртіндеп қиындатуға болады.

2. Осындай бірнеше бір түрдегі қозғалыстардан кейін бағдарлама өзгереді: «Мен саған саусағымды көрсетемін, ал сен маған ашық алақаныңды (жұдырығыңды) көрсетесің». Немесе: «Егер мен «д» әрпін айтсам — сен «т» әрпін айтуың керек» және т.б.

3. «Тоқтату жаттығулары». Ерікті зейінді қалыптастыру жаттығулары келесі қағида бойынша құрылады: шартты сигнал беріледі (мақта, ысқырық, қоңырау және т.б.) және бала сигналға қажетті реакциямен мүмкіндігінше тез жауап беруі керек. Жаттығулар қарапайымнан күрделіге қарай орындалады.

1) Бала шеңбер бойымен еркін қозғалады және шартты сигналға (мақта, сөз) жауап ретінде ол:

- психолог оған қозғалуды ұсынғанша қатып, орнында тұруы;

- 1 шапалаққа – бала тоқтауы керек, ал 2 шапалаққа – бұрылып, шеңбер бойымен қайту керек.

Содан кейін таптаурын дағдының бұзылуы орын алады:

- 1 шапалаққа – бұрылып, шеңбер бойымен артқа қарай жүру; 2 шапалаққа - тоқтау.

Әрі қарай, ынталандырулар мен реакциялар өзгеруі мүмкін (қызыл жалаушаны көрсең – секір; сары жалаушаны көрсең – қол шапалақта және т.б.)

Жаттығудың барынша күрделі нұсқалары:

- бір шапалаққа балалар жүре отыруы (немесе «жұлдыз» деп айтуы) керек, екі шапалаққа — секіру («найзағай» деп айту), үш шапалаққа — қолдарын тігінен жоғары көтеріп тұру («велосипед» деп айту) және т.б. Содан кейін ережелер өзгереді (таптаурынды бұзу).

2) Команда бойынша бір қозғалыстан екінші қозғалысқа тұрақты ауысумен бір жақты және қарама-қарсы қимылдар пайдаланылады.

«Сарбаз». Сарбаз сияқты сап түзіп жүру:

- бір аттас аяқ-қолдардың ауқымымен;
- әр аттас аяқ-қолдардың ауқымымен;
- егер 1 шапалақты естісең – бір аттас аяқ-қолдардың ауқымымен, 2 шапалаққа – әр аттас аяқ-қолдардың ауқымымен.

«Өрмекші». Бала «төрт аяқтап» тұрып қозғалады: а) алға-артқа, б) бүйірімен;

- бір аттас аяқ-қолдармен
- әр аттас аяқ-қолдармен
- ауыстырумен.

Бұл жаттығуларда бір жолдан екіншісіне ауысу сигнал арқылы жүреді. Тоқтап, басқа жолға өту керек. Сондай-ақ есепті орындау және ауыстыру

ұсынылады: 4-есепке орындаудың басқа әдісіне немесе 1 шапалақта – ауысу әдісін өзгерту, 2 шапалақта - орындау (тор құру) әдісін өзгертудің қажеті жоқ.

Мұндай жаттығуларды орындау нәтижесі баланың бір бағдарламаны орындаудан екіншісіне тез және дұрыс ауысу қабілеті болуы тиіс.

3) «Море бушует раз», «Замри-отомри» және т.б. балалар ойындары.

4) «Мен көрсеткендей емес, айтқандай жаса". Психолог балалардың алдында тұрып, әртүрлі жаттығуларды жасайды, сонымен бірге «Қолды жоғары!»; «Қолды төмен!»; «Қолды бүйірге» және т.б. командалар береді. Балалар ересек адамның іс-әрекетіне емес, тек ауызша бұйрықтарға назар аудара отырып, әрекеттерді орындауы керек (ол «Қолды жоғары!» деп айтып, ал өзі төмен түсіруі мүмкін). Бала ересек адамның қозғалысын импульсивті қайталаудан «шегінуі» және тек ауызша бұйрық бойынша әрекет етуі тиіс.

5) «Иә» және «Жоқ». Психолог болымды сөйлемдер айтады, ал балалар «Иә» және «Жоқ» тиісті сөздерімен келісетіндерін немесе келіспейтіндерін білдіреді. Мысалы, «ит үреді» - иә, «сиыр мөңірейді» - иә, «үйрек барылдайды» - иә, «шошқа мияулайды» - жоқ. Белгілі бір таптаурын жасап, содан кейін оны өзгерту керек, сонымен қатар қарқынның біртіндеп жылдамдығымен сөйлесу керек.

6) Түзету сынамасы. Кездейсоқ ретпен үлкен әріптері бар бланк. Тапсырма 2-3 минутқа ұсынылады:

- зейінді шоғырландыруды дамыту үшін: балаға мүмкіндігінше тез – «С» әрпін өшіріп тастау керек.

- назарды бөлуге: «С» әрпін өшіру, ал «Т» әрпін айналдыра бояу.

- назарды ауыстыруға: «С» әрпін, қоңырау дауысынан кейін – «Д» әрпін өшіру; әр жолда бір әріптен екіншісіне немесе әр жолы жаңасына ауысамыз; ауысу әдісін өзгертеміз – «С» әрпін өшірдік, «Д» әрпін айналдыра боядық, ал келесі жолда - керісінше.

II. Жоспарлау және реттеу функцияларын қалыптастыру.

1. Қимылдық бағдарламалар. Бала нұсқауларды тыңдап, есте сақтап,

бағдарламаның барлық кезеңдерін дәйекті түрде орындауы керек. Алдымен бағдарламалар мен бір немесе екі әрекет ұсынылады, содан кейін бағдарламадағы әрекеттер саны 4-5-ке дейін артады. Мысалы:

- бір қадам алға, екі қадам артқа;
- қадам артқа, орнында секіру;
- екі қадам алға, бір қадам артқа, қол шапалақтау;
- сол аяқпен үш қадам артқа, оң аяқпен екі қадам алға, қол шапалақтау.
- екі қадам алға, орнында секіру, жүре отырып: «ХА-ХА» деп айту.

2) «Құзға өрмелеуші». Бала қабырғаға қарап, аяқтарын иық енінмен ұстап тұрады. Қолдарын бүгіп, алақандарын қабырғаға көз деңгейіне қояды. Бала қабырға бойымен бірнеше метр оңға, содан кейін келесі жолдармен солға жылжиды:

- а) қолдары мен аяқтары бір-біріне қарама-қарсы (бүйірлік қадаммен);
- б) қолдарын айқастырып, аяқтарын қарама-қарсы;
- в) аяқтарын айқастырып, қолдарын қарама-қарсы;
- г) қолдары мен аяқтарын айқастырып.

3) «Аяқтың ұшы-алақан». Бала еденге арқасын қабырғаға тіреп, қолдарын шынтақтарымен бүгеді. Алдымен мыналар орындалады: қолдар мен аяқтардың қимылдары бір уақытта орындалады: бір қол жоғары - аяқтың басы тартылады, екіншісі - саусақты өзіне қарай тартады, содан кейін аяқ-қолдардың күйі тез өзгереді. Содан кейін оң және сол аяқтар көп бағыттағы қозғалыстарды орындайды.

Өз іс-әрекеттерін жоспарлау қабілетін қалыптастыру үшін баланы өз әрекетін өзгертуге, яғни жағдайды басқа көзқараспен қарауға шақыратын әдістерді қолдану қажет. Мұны сабақ түрінде жеңуге болады — бала ересек адам ретінде жетекші ретінде, ал қалғандары оқушылар. Осы «мұғалімге» барлық балалар орындайтын кез-келген тапсырманы ойлап табуды немесе беруді ұсыныңыз; ол қателіктерді көрсетеді және оларды қалай түзетуге болатындығын түсіндіреді. Әрине, топтың барлық мүшелері «мұғалім» рөліне қатысуы керек.

III. Өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыру

1. Қатені өз бетінше анықтау және оны автоматтандырудың тұрақты дағдысын қалыптастыру кезінде балаға талдау жасау үшін әдейі дұрыс емес, қате жағдайды түзету ұсынылады.

1) «Күлкілі». Балаға күлкілі сюжеттері бар суреттер ұсынылады: гүл жарған ағашта ән салатын құстармен қысқы пейзаж; шөлді аралап жүрген пингвин; сөреде «аяқ киім» белгісі мен жемістері бар дүкен; тамыры жоғары өсетін ағаш және т.б. Баладан қандай да бір затты дұрыс салмаған суретшінің қателігін табуды сұрайды (гүл, жануар, әріп, сан). Немесе ұқсас, бірақ қате суреттердің ішінен дұрыс суретті табу.

2) Психологпен немесе басқа баламен жұптастырылған тиімді жаттығулар. Екі қатысушы да кез-келген тапсырманы орындайды: түзету сынағы немесе мәтінді есептен шығару, мысалды шешу. Содан кейін әрқайсысы басқаның тапсырманы дұрыс орындағанын тексереді. Бұл жағдайда ересек адам тапсырмада әдейі қателер жібереді.

2. Ережелермен әртүрлі ойындарды пайдалану. Халықтық (фольклорлық) ойындар, классиктер, түрлі эстафеталар және т.б. Сондай-ақ әртүрлі үстел ойындары қолданылады: «қолды айқастыру», «теңіз шайқасы», лото, карталар, дойбы және шахмат, карталар, «жеті айырмашылықты тап» және т.б. Бұл ойындардың барлығы автоматты түрде баланың ойын ережелерін сақтау қажеттілігі туралы хабардарлығын және олардың сақталуын бақылау дағдысын қалыптастырады.

3. Ережелерді сақтау қабілетін дамыту - баланың басқа адамдармен және өзімен өзара әрекеттесу ережелері мен нормаларын қабылдауы және орындауы.

1) Алғашқы сабақтардан бастап бала сабақта, сыныптағы үзілісте мінез-құлықтың нормалары мен ережелерін (әдеттегі) түсініп, игеруі керек. Алдымен сабақтың айқын, қайталанатын құрылымы (сәлемдесу рәсімі, тапсырмалар, демалу, қоштасу рәсімі), сабақ бөлмесіндегі керекті құралдар мен заттардың өзгермейтін орны, көрнекі кестені қолдану өте маңызды, өйткені бұл қосымша

ұйымдастырушылық сәт болып табылады. Тапсырманы орындауға уақыт шегін (құм сағат, таймер), сондай-ақ ойындардағы бәсекелестік компонентті енгізу өзекті.

2) Проблемалық мінез-құлқы бар бала үшін оның мінез-құлқының нақты проблемаларына, бала өзін бейімсіз ұстайтын жағдайларға сүйене отырып, ережелер жасалады. Бұл жеке қысқа нұсқау-командалар болуы мүмкін: «Токта! Ойлан! Енді әрекет ет», «Алдымен-содан кейін!» немесе бірнеше ережелерден тұратын кеңейтілген нұсқаулар.

Мұндай ережелердің мәтініне теріс сөйлемдер (мысалы, «айқайлама», «рұқсатсыз тұрма»), сондай-ақ абсолютті, икемсіз тілдік конструкциялар кірмеуі керек. Ережелер күн сайын, әдетте жаттығу мен сабақты бастамас бұрын, қажетті нәтиже пайда болғанға дейін оқылуы керек. Төменде сабақтарда және өзгерістерде проблемалық мінез-құлқы бар балаға арналған ережелердің мысалдары келтірілген.

Сабақтағы мінез-құлық ережелері

1. Мұғалімді тыңдау.
2. Егер тұрғың келсе, сұрану.
3. Сабақта үндемей отыру.
4. Ережелерді орындағаның үшін марапат ал.

Үзілістегі мінез-құлық ережелері

(үзіліс кезінде және басқа балалармен ойнау кезінде)

1. Балалармен ойнағанда мен сабырлы және сыпайы боламын. Ешкім итергенді немесе ұрғанды ұнатпайды.
2. Маған қарата сөйлеген кезде мен басқа балаларды тыңдаймын.
3. Егер мен ойыншық алғым келсе, онда мен: «Маған ойыншық бересің бе» немесе «Бірге ойнайық» деп айтамын.
4. Балалар мені тыңдағысы немесе ойнағысы келмеуі мүмкін. Онда тұрған ештеңе жоқ. Мен өзім ойнаймын.

3) Балаға күнделікті өмірінде мектепте және үйде күн тәртібін сақтау қажет. Мұндай режимді ұйымдастыру үшін баланың психологпен және ата-аналармен бірге күн тәртібін өзі жазуы (суретін салуы), күн ішінде әртүрлі режимдік сәттерге бөлінген сағаттарды белгілеуі маңызды, мысалы, үйде: өзіне-өзі қызмет көрсету (төсек жинау), үй жұмысы (қоқыс шығару немесе ыдыс жуу), үй тапсырмаларын орындау және демалу, сүйікті ісімен айналысу. Мұндай тәртіп бір аптаға жасалады;

күн сайын бала әр істі аяқтағаны үшін ұпай алады және аптаның соңында марапат немесе сыйақы алады. Біріншіден, мұндай істердің күн тәртібінде тапсырмалар аз болуы керек; сіз 2-3 реттен бастай аласыз, баланың өз бетінше орындайтын істерінің көлемін біртіндеп кеңейтуге болады.

4) Баланың мінез-құлқында елеулі бұзушылықтар анықталған және педагог-ассистенттің қызметтері ұсынылған жағдайларда, жағымсыз мінез-құлықты жеңу бойынша арнайы жұмыс жүргізіледі. Психолог және педагог-ассистент проблемалық мінез-құлықты түзетудің жеке бағдарламасын жасайды. Жағымсыз мінез-құлықты жеңу бойынша жұмыстың әдістері мен мазмұны «Білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды педагог-ассистенттің қолдауы» әдістемелік ұсынымында берілген: әдіст. ұсынымдар/Е.В.Егорова, Ж.Б.Аханова, Д.Х.Құлтаев - Алматы: АИБД ҰҒПО, 2022. [<https://www.special-edu.kz/> электрондық ресурсы].

4. Қарым-қатынас және өзара әрекеттесу дағдыларын дамыту. Құрдастарымен қарым-қатынас жасау кезінде қарым-қатынас дағдылары мен мінез-құлқын жақсарту үшін коммуникативтік жаттығулар жасау ұсынылады. Құрдастарымен қарым-қатынас жасау проблемалары бар балалар үшін жұптық коммуникативтік жаттығуларды қолданатын шағын топтық және топтық сабақтарды өткізген тиімді.

Алдымен бірлескен жаттығулар және денемен байланысты және өзара әрекеттесу ойындары ұсынылады. Бұл ойындар мен жаттығулардың мақсаты - ойынсерікті дене деңгейінде сезіну, оған бейімделу, өз әрекеттерін ойынсеріктің әрекеттерімен үйлестіру, оның ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, сондай-ақ қажеттіліктері мен мүдделерін ескере отырып әрекет ету қабілетін дамыту. Мұндай ойындар балаларға ойынсерік пен жауапкершілікті сезіну тәжірибесін ұсына отырып, олардың басқа адаммен қарым-қатынас сезімін, басқа адамдарға деген сенімін және олармен бірігуін сезінуге ықпал етеді.

1) «Тепе-теңдік». Балалар жұптасып, еденге бір-біріне қарсы отырады, қол ұстасып, араның жұмысын бейнелейді. Содан кейін артқа қарай бұрылып,

қабырғаға арқамен отырады. Ойынсеріктің арқасына сүйеніп, бірге тұруға, қайтадан отыруға тырысады. Осы жаттығуды бірнеше рет қайталау.

2) «Арба». Балалар жұптарға бөлінеді. Ойынсеріктің бірі «жатып тіренеді», екіншісі оның аяғынан ұстап, көтереді. Біріншісі қолымен қозғала бастайды, екіншісі оның аяғынан ұстап, қозғалыс жылдамдығын ескере отырып, артынан жүреді.

3) «Шапалақ», «Велосипед». Балалар жұптарға бөлінеді. Олар бір-біріне қарсы тұрып, бір уақытта бір-бірінің алақандарымен шапалақтайды; бірге қолдарымен, содан кейін жатып – аяқтарымен «велосипед» тебеді.

4) «Алақанға алақан». Балалар жұпқа бөлініп, алақандарын бір-бірімен қысып, осылайша, әртүрлі кедергілер бар бөлмеде қимыл-әрекеттер жасайды. Әр жұп оларды алақандарын ажыратпай жеңуі керек.

5) «Сиам егіздері». Балалар жұптарға бөлініп, серіктесіне мүмкіндігінше жақын тұрады. Ересек адам бір серіктестің оң қолын екінші серіктестің сол қолымен тоқыма дәкемен орайды. Сол сияқты аяқтары да қосылады. Содан кейін балаларға: бөлмеде жүру, кедергілерден өту, сурет салу және т.б. әртүрлі тапсырмалар беріледі. Содан кейін нені және қалай сезінгенін талқылауға болады: сенімді ме, жоқ па, өзара әрекеттесу қалай жүзеге асырылды.

6) «Соқырды жетектеуші». Балалар жұпқа бөлінеді. Біреуі көзді таңғышпен жабады (ол «соқыр» ретінде болады), екінші жетектеуші оны өткізуі керек. Кейін рөлдер ауысады. Содан кейін нені және қалай сезінгенін талқылауға болады: сенімді болды ма әлде қорқынышты болды ма.

Әртүрлі эмоционалдық күйлерді түсіну және білдіру, басқа адамдардың жағдайына барабар жауап беру және оларға көңіл-күйге сәйкес жауап беру қабілетін дамыту үшін жаттығулар мен ойындар кешені қатар қолданылады.

1) «Суреттердегі эмоциялар». Ойындар үшін адамдардағы әртүрлі эмоцияларды бейнелейтін карталар немесе фотосуреттер қолданылады және әр эмоция үшін 2-3 сурет қолданылады. Әрі қарай жаттығудың әртүрлі нұсқалары болуы мүмкін. Балалар:

- олар ересек адамның өтініші бойынша көңілді, мұңсыз, қорқынышты, таңданатын және т.б. бет әлпетті табады;

- жұптасқан суреттерді таңдайды (бет әлпеті бірдей адамдардың суреттері - эмоция);

- суретте көрсетілген эмоцияға сәйкес пиктограмманы таңдайды.

2) «Алты эмоция». Балалар үлкен айнаның (немесе әрқайсысының өз айнасының) алдында отырады. Психолог балалардан эмоцияларды бейнелеуді сұрайды: қорқыныш, ашу, жиіркеніш, қайғы, қуаныш, қызығушылық, таңданыс.

3) «Маска». Балалар шеңберге отырады. Бірінші қатысушы өзінің бетіне қандай да бір өрнек (маска) салады, оны барлық балаларға көрсетеді және оң жағындағы (сол жағындағы) көршісіне «береді». Көрші бұл өрнекті дәлме-дәл қайталап, жаңасына ауыстырып, келесі қатысушыға «беруі» керек. Осыны басқалардың бәрі де жасайды. Бет әлпет қорқынышты, күлкілі, таң қалдыратын, қорқытатын және т.б. болуы мүмкін.

Әрі қарай қандай эмоциялардың бет әлпетін білдіретінін талқылауға болады. Эмоцияларды ауызша белгілегеннен кейін балалар қандай жағдайларда белгілі бір сезімдерді бастан кешіре алатындығын талқылауға болады.

Қажет болған жағдайда, эмоционалдық реактивтілікті (импульсивтілікті) және агрессивтілікті азайту үшін жаттығулар қолданылады.

1) «Шөлдегі айқай». Қатысушылар шеңберге «түрікше» аяқтарын айқастырып отырып, ересек адамның сигналымен қатты айқайлай бастайды. Мұндай кезде қолымен және маңдайымен еденге қарай алдыға еңкею керек.

2) «Каратеші». Қатысушылар шеңбер құрайды, оның ортасында еденде дене шынықтыру шеңбері орналасқан. Қатысушылардың бірі шеңберде тұрып, қолдарымен және аяқтарымен өткір қимылдар жасай отырып, «каратешіге» айналады. Қалған балалар психолог хормен бірге «Мықтырақ, одан да мықтырақ»... деп айтады, бұл ойыншыға агрессивті энергияны қарқынды қимылдармен шығаруға көмектеседі.

3) «Отын кесу». Әрбір қатысушы бірнеше шұңқырдан ағаш кесетінін

елестетуі керек. Ол пантомимикалық түрде шөркені томарға қойып, балтаны басынан жоғары көтеріп, оны шөркеге күшпен төмен түсіруі керек. Балтаны төмен түсірген сайын ол «Ах!» деп қатты айқайлауы керек. Содан кейін келесі шөркені алдыға қойып, қайтадан кесу.

Келесі кезеңдерде қарым-қатынас жеке тұлғаға айналады. Балалар өз сезімдерін, тәжірибелерін вербалдандыруды (білуді) қамтитын жаттығулар жасайды, басқа адамдардың сезімдері мен ойларын ескеру қабілетін дамытады.

1) «Маған ұнатамын». Балалар бір-біріне қарсы шеңберге немесе жұпқа айналады және допты бір-біріне лақтырып, олар ұнататынын айтады. Бұл сүйікті тағам, ойын немесе сабақ болуы мүмкін.

Сол сияқты, ойын «Маған ұнамайды» деген пайымдаумен де өткізіледі.

2) «Біз екеумізде ...ұқсастықтар бар». Қатысушылар шеңберге немесе жұпқа тізіліп тұрады. Жұптардың әрқайсысы «Біз екеумізде ...ұқсастықтар бар» сөзімен бастайды және өзі ерікті түрде аяқтайды. Мысалы, «біз бір сыныпта оқимыз, Жер планетасында өмір сүреміз, шашымыздың түсі бірдей, доп ойнағанды ұнатамыз және т. б.».

Сол сияқты, ойын «Біз екеумізде ...айырмашылықтар бар» деген пайымдаумен де өткізіледі.

3) «Маған сенің ...ұнайды». Барлығы шеңбер немесе жұп болып тұрады. Жүргізуші допты қатысушылардың біріне лақтырады: «Маған сенің ...ұнайды» деп айтып, оған ұнайтын қасиетті (немесе бірнеше қасиетті) атайды. Допты алған қатысушы оны басқа адамға лақтырады және оған ұнайтын қасиеттерді атайды. Доп барлық қатысушыларда болуы керек.

4) «Мен саған сенемін». Қатысушылар жұптасып, бір-біріне қарама-қарсы отырады. Әрқайсысы кезек-кезек: «Мен сенің ...сенемін» (мысалы, «сенің мен туралы жаман айтпайтыныға сенемін») деген сияқты сөздерді айтады.

4.3.3. Есту-сөйлеу ақпаратын өңдеуде қиындықтары бар балаларға көмек көрсету

Оқыту қиындықтары есту-сөйлеу факторының жеткіліксіздігінен

туындаған ауызша және жазбаша тілдің бұзылуымен байланысты балаларға, ең алдымен, логопедиялық көмек көрсетіледі. Психолог психологиялық тексеру нәтижесінде есту зейінінің, қабылдаудың және есту-сөйлеу есте сақтау қабілетінің айқын бұзылыстары анықталған жағдайларда, жеке жұмыс жүргізеді; баланың сөйлеу ақпаратын қабылдау, мұғаліммен диалог жүргізу, сабақта және өзгерісте балалармен қарым-қатынас жасау және өзара әрекеттесу мүмкіндіктерін шектейтін сөйлесуді түсінудегі қиындықтар.

Білім беру бағдарламасын игеруге кедергі келтіретін жазу және оқу дағдыларын игеруде айтарлықтай қиындықтар туындаған жағдайда, қолдау қызметі уақытша негізде - мектеп бағдарламасын игеруге кедергі келтірмейтін сауаттылық дағдыларын қалыптастырғанға дейін жалпы білім беру бағдарламасына бейімделуді ұсынуы мүмкін. Бұл жағдайда оқушыға бағдарламаның талаптарына сәйкес жазу және оқу дағдыларын бекітетін арнайы педагог те көмектесе алады.

Психолог пен логопед сабақта есту-сөйлеу ақпаратын өңдеуде қиындықтары бар баланы оқытуды дараландыруға ықпал ететін мұғалімге ұсыныстар жасауы керек.

Мұғалімге ұсыныстар.

1. Ауызша ақпаратты өте баяу және анық беру.
2. Ынталандыру, егер оқушы сұрақты немесе нұсқаулықты түсінбей қалса, сұрап отыру.
3. Дерек жауап беруді талап ету. Жауап беруге уақыт беру.
4. Жай сөз тіркестерін қолданып, қысқа сөйлеу.
5. Ауызша көріністердегі көрнекі материалмен толықтыру (суреттер, сызбалар, жоспарлар және т.б.)
6. Есту қабілетінің шамадан тыс жүктелуіне жол бермеу: шаршаған кезде жазбаша тапсырмалар беру.
7. Баланы қолдау, сәттілікке жағдайлар жасау (оңай сұраққа жауап беру), баланы сынып алдында мадақтау.

Ата-аналарға үй тапсырмасын орындау кезінде оларды пайдалану үшін ұқсас ұсыныстар жасалады және нақты жаттығулар, әдістер, есту-сөйлеу дағдылары мен сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған ойындар ұсынылады.

Психолог есту зейінін, қабылдауды, есту-сөйлеу жадысы қабілетін, сөйлеу қарым-қатынасын дамыту бойынша жеке-дамытушылық бағдарлама жасайды және жеке немесе шағын топтық сабақтарда көмек көрсетеді.

Есту сөйлеу функцияларын дамыту бойынша психологиялық жұмыс

I. Есту зейіні мен қабылдауды дамыту.

1. Дыбыс көзін кеңістікте оқшаулау:

1) көру аймағынан тыс (баланың артында) шығу тегі мен қарқындылығы әртүрлі дыбыстар ұсынылады. Бала дыбыс көзінің орнын дәл көрсетуі керек.

2) «Есту тілі». Бала еденге арқасымен жатады. Нұсқаулық: «Дыбысты естіген жерде шыққан тілді сол жерге бағыттайсыз». Психолог қоңыраумен (дыбыстық ойыншық) әртүрлі бағыттан дыбыс шығарады, бала дыбысты кеңістікте тілмен тоқтатуы керек.

2. Сөйлеу емес дыбыстарды қабылдау және ажырату

1) «Ненің дыбысы екенін тап». Баладан дыбыстарды тыңдауын, тұрмыстық шуларды: есіктің сықырын, телефон қоңырауын, көлік шуын, ысқырықты, қайнаған судың шуын және т.б. білуін сұраңыз.

2) «Шулы қораптар». Әртүрлі материалдармен толтырылған қораптар (құм, жарма, қағаз қыстырғыштар, қағаз шарлар және т.б.), олар шайқалған кезде әртүрлі шу шығарады. Екі ұқсас жиынтық болуы керек. Ересек адам өз жиынтығынан қорапты алып, шу шығарып, шайқайды. Бала осындай дыбысы бар қорапты табуы керек.

Ойынның тағы бір нұсқасы: психолог бірнеше қорапты бірінен соң бірін шайқайды, бала дыбыстарды есінде сақтап, оларды сол ретпен қайталауы керек.

3) «Суретті таңда». Жаттығу баланың әртүрлі дыбыстарды тануы мен атауынан және оларға сәйкес келетін суреттерді таңдаудан тұрады.

3. Ырғақтарды айту. Ырғақты қағып, баладан оны қайталауын сұрайды.

Бала берілген ырғақты аяқтарымен, қолдарымен, қарындашпен қайталайды.

II. Фонематикалық есту қабілетінің дамуы. Ана тілінің дыбыстарын, ең алдымен, бала нашар ажырататын дыбыстарды ажыратуға арналған әртүрлі ойындар мен жаттығулар ұсынылады (хаттағы тиісті әріптерді қатаң және дауысты дыбыспен ауыстырады және т.б.)

III. Есту-сөйлеу жадысы қабілетін дамыту.

Модальды тасымалдау жаттығулары. Бұл жаттығулар интермодальды перцептивті өзара әрекеттесуді қалыптастыру негізінде мнестикалық мүмкіндіктерді дамытуға бағытталған, яғни ақпаратты бір модальды тілден екінші тілге аудару, модальаралық синтез.

а) «тактильден есту-сөйлеу модальділігіне ауысу». Балаға көздерін жұмып (оң және сол қолдарымен) әріпті, затты немесе фигураны сезінуге, содан кейін тыңдалған дыбыстар қатарынан оны атауға немесе сәйкес дыбысты таңдау ұсынылады;

б) «сөйлеу-есту қабілетінен көрнекі модальділікке көшу». Ересек адам заттардың, әріптердің немесе сандардың тізбегін атайды, бала:

- аталған заттарды тауып, оларды аталған ретпен орналастыруы;
- заттардың, әріптердің, буындардың немесе сандардың аттарын бірдей ретпен жазуы тиіс.

2. Сөздерді есте сақтау ойындары мен жаттығулары. 3-4 сөздің шағын көлемінен бастап, есте қалатын сөздердің көлемін арттырып отырамыз.

а) «Дүкен» ойыны. Психолог балаға не сатып алу керектігін айтады: «Есінде болсын (кез-келген ойыншық: доп, текше, машина немесе оқу құралдары: қарындаш, дәптер, қалам немесе жеміс). Содан кейін бала уақыт аралығы арқылы (ол көбейеді) заттарды «сатып алады», олардың аттарын атап береді.

б) «Сөз жұптары» ойыны. Балаға әрқайсысын басқа сөзбен жұптастыра отырып, бірнеше сөзді есте сақтауды ұсынамыз. Сөздерді жұбымен атаймыз: «мысық - сүт», «бала – машина», «үстел – нан», «қасық – табақ», «ваза – раушан».

Содан кейін біз жұптың бірінші сөзін атаймыз, ал бала екінші сөзді еске түсіріп, атауы керек.

в) «Жетіспейтін сөзді орнына қой». Балаға мағынасы бойынша бір-бірімен байланысты емес 4-7 сөз оқылады: сиыр, үстел, қабырға, хат, гүл, сөмке, бас. Содан кейін қатар олардың біреуін қалдырып кетумен қайта оқылады. Бала қалдырып кеткен сөзді айтуы керек.

3. Сөйлемдер мен мәтіндерді есте сақтау және айту ойындары мен жаттығулары:

1) ойындарды, бағдарламалау дағдыларын дамытуға арналған жаттығуларды пайдалану және бақылау – «Қимылдық бағдарламалар», «Робот» және т.б.

2) «Командир». Балаға ауызша бұйрықтарды есте сақтау және орындау ұсынылады:

- үстелге бару, дәптер мен кітап алу, маған әкел
- оқулықтың 35-бетін аш, екі абзацтан төмен түсіп, төменгі жағынан үшінші сөзді оқы

3) жоспар бойынша және т.б. драмаландыру әдістерін қолдана отырып, мәтіндерді қайталау.

4.3.4. Көру және көру-кеңістіктік ақпаратты өңдеуде қиындықтары бар балаларға көмек көрсету

Көру және/немесе көру-кеңістіктік фактордың жетіспеушілігінен туындаған оқу қиындықтары бар балаларға психолог, қажет болған жағдайда логопед, сондай-ақ арнайы педагог көмек көрсетеді. Барлық үш маманның көмегі балада білім беру бағдарламасын игеруге кедергі келтіретін жазу және оқу дағдыларын игеруде айтарлықтай қиындықтар болған жағдайларда ұсынылады. Көрнекі және көру-кеңістіктік ақпаратты өңдеудің бұзылуына байланысты жазу және оқу дағдыларын игерудегі ерекше қиындықтары бар балаларға қолдау қызметі уақытша негізде - мектеп бағдарламасын игеруге кедергі келтірмейтін сауаттылық дағдыларын қалыптастырғанға дейін жалпы білім беру

бағдарламасына бейімделуді ұсынуы мүмкін.

Психологтың түзету-дамыту жұмысында басты мақсат көру және/немесе көру-кеңістіктік ақпаратты өндеудің бұзылуын жою болады: көру және көру-кеңістіктік қабылдауды, есте сақтауды, түсініктерді дамыту.

Логопед жазу мен оқудағы нақты қателіктерді жою, буындардағы, сөздер мен сөз тіркестеріндегі оптикалық ұқсас әріптерді саралау, кеңістіктік-уақыттық қатынастарды білдіретін сөздерді түсіну бойынша жұмыс істейді.

Арнайы педагогтың міндеттері бағдарламаның талаптарына сәйкес жазу және оқу дағдыларын қалыптастыру және бекіту болады.

Мұғалімге ұсыныстар:

1. Дәптер парағының кеңістігінде және әріптерді, сөздерді жазу мен оқуда қиындықтар туындаған кезде бағдарлау үшін жеке көмек көрсету.

2. Дәптердегі өрістерді ашық қарындашпен, жолдың басталу нүктесімен бөлектеу, үлкен торлы дәптерге, жалпақ сызғышпен жазу.

3. Суреттерге, иллюстрацияларға, графикалық кескіндерге ауызша түсініктеме беру.

4. Көрнекі ақпаратты (кестелер, графиктер, жоспарлар және т.б.) құрылымдау, қалың қаріппен, басқа түспен көрсетіп жазу.

5. Сабақта жазуды және оқуды жеңілдететін жеке көмекші құралдарды, карталарды пайдалану.

3. Оқу бағдарламасын (арнайы педагогпен бірлесіп) оқушының жеке мүмкіндіктеріне бейімдеу, сабақтарда жеке тапсырмаларды пайдалану.

Ата-аналарға қолдау қызметінің мамандары үйдегі арнайы жаттығулар мен көру функцияларын дамыту, жазу және оқу дағдыларын қалыптастыру бойынша тапсырмалар түрінде нақты ұсыныстар ұсынады.

Көру және көру-кеңістіктік функцияларды дамыту бойынша психологиялық жұмыс

I. Көрнекі зейін мен қабылдауды дамыту (гнозис)

Көрнекі, соның ішінде әріптік және сандық гнозисті дамытуға арналған

ойындар мен жаттығулар.

1. «Суреттің жетіспейтін кескінін таңда». Кескіндері жоқ сурет (тақырыптық сурет, сюжеттік сурет, геометриялық сурет, ою-өрнек және т.б.) және жетіспейтін бөліктер жиынтығы ұсынылады. Қажетті фрагментті таңдау керек. Суретте бір немесе бірнеше фрагменттер болмауы мүмкін. Баладан жетіспейтін бөлікті аяқтауды сұрауға болады.

2. «Мұнда не жетіспейді?». Бөлшектері жеткіліксіз заттың суретін мұқият карап, бала «суретшінің қателіктерін» тауып, түзетуі керек. Қиындық туындаған кезде оған заттың дұрыс бейнесі көрсетіледі және салыстыру жүргізіледі.

3. «Затты толығымен аяқта». Элементтері толық емес көлемдегі сурет беріледі. Берілген суреттегі жетіспейтін элементтерді аяқтап, оларды атау керек. Зат осы бойынша аяқталмауы мүмкін (оңға немесе солға), оның кейбір бөліктері болмауы мүмкін.

4. «Мұнда не бейнеленген?». «Шатасқан» (қабаттасқан, сызылған және т.б.) геометриялық фигураларды; әртүрлі заттарды, әріптерді, сандарды, мөлшері, пішіні мен түсі бойынша бірдей және әртүрлі заттарды тану. Бұл тапсырманың нұсқалары баланың жасына және мүмкіндіктеріне байланысты ұсынылады.

5. «Барлық заттарды тап». Балаға әртүрлі қарапайым заттардың, геометриялық фигуралардың, сандардың, әріптердің көп саны сызылған бланк беріңіз. Одан бір түрдегі барлық суреттерді тауып, оның астын сызуды сұраңыз.

6. «Әріпті тап». Балаға әртүрлі қаріппен, стильмен жазылған және әртүрлі өзгертілген әріптер, сандар бар суретті ұсыныңыз. Оның қандай әріп екенін атауы керек.

7. «Әріпті аяқтап жаз». Балаға толық салынбаған әріпті (әртүрлі нұсқадағы) (сан, сөз) көрсетіңіз. Одан қандай әріптің (сөздің) аяқталмағанын анықтап, оны аяқтауын сұраңыз.

8. «Әріп неге ұқсайды?». Бір немесе басқа әріптің неге ұқсайтынын сұраңыз. Оны сондай затқа дейін аяқтауды сұраңыз.

Басқа нұсқада баланың өзі бұл әріпті не нәрсеге айналдыру керектігін ойлап, оны аяқтайды. Сандармен де - солай.

9. «Ауада жазу». Психолог баланың алдында ауада әртүрлі фигураларды, әріптерді, сандарды және т.б. салады, бала оны анықтап, аттарын атауы керек.

10. Әртүрлі Шульте кестелері (көп түсті, сандардың көшірмесімен), заттар, әріптер, сандар, сөздер бейнеленген түзету үлгісі.

II. Көрнекі есте сақтауды дамыту.

1. Модальаралық ауысумен жаттығулар.

1) «Тактильдік модальділіктен көрнекі модальділікке көшу». Әртүрлі пішінді көлемдегі тік, шаршы, үшбұрыш, әріптер мен сандар фигураларын алыңыз. Қағаз парағына еркін ретпен бірдей фигуралар мен әріптерді салыңыз. Балаға көздерін жұмып (оң және сол қолымен) фигураны немесе әріпті сипап көру, содан кейін көзін ашып, параққа салынғаннан оны таңдау ұсынылады. Тағы бір нұсқа – ол да сондай, бірақ бала үлгі-нұсқаны салуы керек.

2) «Көрнекі модальділіктен тактильді модальділікке көшу». Бала оған көрсетілген фигураларды, заттарды немесе әріптерді оны сипалап көру арқылы табады.

3) Сөйлеу-есту қабілетінен көрнекі модальділікке көшу». Ересек адам заттардың, әріптердің немесе сандардың тізбегін атайды, бала:

- аталған заттарды тауып, оларды аталған ретімен орналастыруы;
- заттардың, әріптердің, буындардың немесе сандардың аттарын бірдей ретпен жазуы тиіс.

2. Көрнекі есте сақтау қабілетін дамытуға арналған жаттығулар.

1) «Көрінбейтін қалпақ». 3 сек ішінде осы уақытқа дейін қалпақтың астына жиналған барлық заттарды есте сақтау, содан кейін олардың атын атау керек.

2) «Есте сақта және тап». Заттардың (әріптердің, сандардың, геометриялық фигуралардың) суреттері бар кестелерді дайындаңыз. Балаға

бірнеше заттардың суреті бар карточканы көрсетіңіз және содан кейін кестенің төменгі жағындағы басқалардың арасынан табу үшін оларды есте сақтауды ұсыныңыз. Әріптермен немесе геометриялық фигуралармен де солай.

Суреттерді есте сақтау мен іздеу арасында ұзақтығы әртүрлі үзілістер (5-5 мин аралығында) жасалуы керек, ал үзілістер «бос» немесе қандай да бір әрекетке толы болуы мүмкін (мысалы, сурет салу, әліпбиді қайталау немесе физикалық жаттығулар жасау және т.б.).

3) «Тура есінде сақта». Өлшемі мен пішіні әртүрлі (үлкен және кіші шеңберлер, квадраттар, үшбұрыштар, жұлдыздар, қар бүршіктері және т.б.) 15 - 20 геометриялық фигуралар бар қағаз парағын дайындау қажет. Баладан тек үлкен (кішкентай) фигураларды, тек дөңгелек фигураларды және т.б. есте сақтауын сұраңыз. Содан кейін оларды басқа формада табу.

Пішінді дұрыс және төңкерілген (жоғарыдан төменге, оңнан солға) фигуралармен, сандармен немесе әріптермен дайындаңыз (аралас нұсқа күрделірек болады). Баладан тек дұрыс (тек төңкерілген) фигураларды (сандар, әріптер) есте сақтауын, содан кейін оларды табуды және/немесе оларды салуды сұраңыз. Есте сақтау уақыты - 15-20 с. Есте сақталатын элементтер саны - 5-10 аралығында.

Көру-кеңістіктік функцияларды дамыту.

Уақыт кеңістігіндегі бағдарлау кеңістіктік ұйымның 3 компонентін қамтиды:

- нақты кеңістік
- өз денесіндегі кеңістік туралы түсінік
- квазикеңістіктік көрініс - баланың тәжірибесінде қолданылатын белгілер, символдар жүйесіндегі реттілік
- қарым-қатынас, сағат, логикалық-грамматикалық құрылымдар.

Онтогенезде алдымен оның денесінде, содан кейін нақты кеңістікте, содан кейін схемалық (жоспарлар, схемалар, сызбалар), содан кейін квази-кеңістікте кеңістіктің дамуы өтеді. Сол реттілікте көру-кеңістіктік функцияларды дамыту бойынша жұмыс жүзеге асырылады.

1. Дене кеңістігін игеру.

1) «Жоғары — төмен». Айна алдында тұрған балалар маркерлерді ұмытпай, дененің жеке бөліктерінің бір-біріне қатысты орналасуын тік ось тұрғысынан талдайды. «Бәрінен жоғары» (бас, төбе); «бәрінен төмен» (аяқтар, табан); «...қарағанда жоғары»; «...қарағанда төмен» не бар, соны табамыз да, көрсетеміз және оны атаймыз.

Осы кезеңді игергеннен кейін біз мұны айнасыз, содан кейін көзімізді жұмып қайталаймыз.

Сол сияқты беттің жеке бөліктерінің (маңдай, көз, мұрын, құлақ, ауыз, бет) және қол денесінің басқа бөліктерінің — иық, шынтақ, жіліншік, білек, алақан, саусақтардың; дененің өзі — мойын, иық, кеуде, арқа, іш; аяқтар - жамбас, тізе, жіліншік, аяқ - бір-біріне қатысты өзара орналасуы пысықталады.

2) «Оң-сол». Оң және сол аяқтарды таңбалау (білезікпен немесе қызыл жіппен оң қолдың білегіне байлаңыз).

Сондай-ақ келесі схема бойынша дене мүшелерінің оң және сол қолдармен арақатынасы бойынша арнайы жаттығулар жасау қажет:

- дененің бөліктерін оң қолыңызбен (оң көз, бет және т.б.) байланыстырыңыз.

- сол қолмен, содан кейін — қарама-қарсы нұсқада байланыстыру (мысалы, оң қас пен сол шынтақты көрсету). Мынадай командаларды орындау: «сол қолмен оң шынтағыңды ысқыла», «оң өкшеңмен сол тізеңді қасы», «оң шынтағыңмен оң жақ бүйіріңе соқ және т.б.».

3) «Менің қолым, сенің қолың» кеңістіктік көріністер. Балалар жұптарға бөлініп, бір-біріне қарап отырып, алдымен өзінің, содан кейін серіктестің сол қолын, сол иығын, сол тізесін анықтайды.

Қиындату: «сол қолыңмен көршінің сол жақ шынтағын сол жақта көрсетіңіз»; «оң қолыңызбен көршінің сол тізесін оң жақта көрсетіңіз және т.б.».

2. Нақты (қоршаған) кеңістікті игеру.

1) Бала орнында тұрып, әртүрлі кеңістіктік көріністегі қоршаған кеңістіктік заттарды атайды: жоғарыда-төменде, жоғарыда-төменде; алдыңғы-

артқы; сол жақта-оң жақта.

2) «Робот»: бала нұсқауларды дұрыс орындауға тырысып, робот рөлін атқарады. Мысалы:

- бір қадам алға, екі қадам артқа, бір қадам солға;
- оң аяқпен солға қадам; сол аяқтан бастап екі қадам алға;
- оң аяқпен үш қадам артқа, солға төрт қадам;
- шеңберге бұрылып, оң аяқпен екі қадам артқа жасау.

«Бұзылған робот»: бала дәл осы нұсқауларды керісінше дәлдікпен орындайды.

3) «Қазына». Балаға қазынаны (ойыншықты) нұсқауларға сәйкес іздеу ұсынылады: оңға бір қадам, солға бұрылу, үш қадам артқа және т.б.; оң аяғымен 2 қадам алға, солға бұрылу; 2 қадам артқа, үстелге, үстелдің астына.

Жазықтықтағы кеңістікті игеру.

1) Символдық кеңістік. Қолдың, аяқтың және олардың бөліктерінің кеңістіктегі әртүрлі жағдайлары бар адамның «Көңілді жаттығу» суреті. Суреттегі бейнеге сүйене отырып, позаны орындау керек.

2) «Теңіз шайқасы» («Танктер»), сондай-ақ «Шыбын» немесе «Футбол» ойындары: берілген нұсқауларды (2 тор оңға, біреуі төмен және т.б.) шыбынның немесе доптың 3 торға 3 алаң немесе 5 торға 5 алаң бойынша орнын ауыстырумен шыбын (доп) алаң шегінен тыс ұшқан кезде қол шапалақтау нұсқаулығымен көзбен (қолдың көмегінсіз) бақылау.

3) «Графикалық диктант»: 2 тор оңға, үш жоғары және т.б. сызық салу нұсқауларын орындау. Нұсқаулықты керісінше орындау («тыңдағыш және тыңдамайтын оқушы»).

4) «Коос текшелері»: берілген үлгідегі сурет элементтерін қабаттастырудан ақыл-ой жоспарында тапсырманы орындауға біртіндеп ауысатын көлемді текшелер немесе жазықтық сызбалар.

5) Бөлшектерден, жолақтардан бұйымдар, өрнектер салу. Элементтерден әріптер мен сандарды жобалауға ерекше назар аударылады. Баспа және жазбаша

әріптердің бөліктерін пайдалану қажет; балаға әріптердің элементтерін кеңістікте дұрыс орналастыра отырып, басқатырғыштар сияқты әріптер, сандар жасау керек. Содан кейін бұл әріптер жазумен бейнеленеді, қажет болған жағдайда, трафареттер, сыртқы көріністер қолданылады.

3. Схемалық кеңістіктегі бағдар.

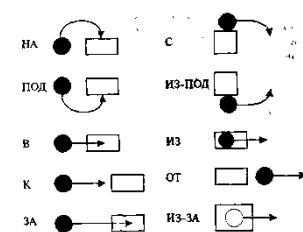
1) Бөлменің жоспар-картасы. Балаға картада белгіленген «қазынаны» табу ұсынылады. Басқаша тіркес: «Сен ойыншықты жасырып, жоспарға белгіле, ал мен оны жоспар бойынша табамын».

2) «Рет-ретімен қоямыз». Бала кез келген заттық қатарды солдан оңға қарай орналастырады, мысалы, «Бірінші — ананас, екінші — алма, үшінші — құлпынай». Содан кейін нұсқармен қатардың қай бағытта орналасқанын белгілейді. Әрі қарай қандай да бір затқа «дейін», ал ненің содан «кейін», екі заттың «арасында» не қойылғаны анықталады.

Осыған ұқсас жұмыс сандық қатармен жүргізіледі: солдан оңға қарай бағыттағы сандар (цифрлар) қатарының реттілігі нақтыланады; әр санның бір-біріне қатысты орны анықталады: «бұрын», «кейін», «алдында», «одан кейін», «арасында». Сабақтарда баланың білім беру бағдарламасының талаптарына сәйкес орындауы керек оқу тапсырмаларына ұқсас жаттығуларды қолдану ұсынылады.

4. Квазикеңістіктік көріністер.

1) Көмекші сөздер. Көмекші сөздердің жұмысына оларды жоғарыда көрсетілген кеңістіктік көріністермен салыстыру арқылы кіріспе. Мысалы, балаға келесідей әрекеттерді орындау ұсынылады: «Заттың алдында, артында, сол жағында, оң жағында, үстінде, астында тұру (немесе отыру)». Бірте-бірте тиісті кеңістіктік көріністерді ауызша белгілеу арқылы «жоғары», «төмен» ұғымдарынан «үстінде», «астында» және т.б. ұғымдарға көшу жүзеге асырылады.



Балаға мынадай әрекеттерді орындау ұсынылады:

Орындықта/цилиндрде тұру - Орындықтан/цилиндрден секіру

Орындықтың/цилиндрдің астына жасырыну – Орындықтың/цилиндрдің астынан қарау

Цилиндрге кіру – Цилиндрден шығу

Бала білу керек көмекші сөздердің схемалық суреттері қолданылады: көмекші сөзді атау, тиісті әрекетті орындау немесе суретті таңдау.

2) Уақытша көріністер:

- қыс - жаз

- қайсысы ертерек - таңертең немесе кешке, күннен, түннен, қыстан кейін, күзге дейін не болады

- «Тәулік уақыты/жыл мезгілі». Балалар шеңберге тұрады. Ересек адам допты лақтырып, таңертең немесе кешке не болатынын, күннен кейін, түнде не болатынын сұрайды.

3) Логикалық-грамматикалық құрылымдар.

«Ең-ең». Балалар есептерді шешеді:

- Толя Катядан гөрі көңілді. Катя Дашадан гөрі көңілді. Бәрінен көңілді кім?

- Вера Пашадан биік. Вера Кириллден аласа. Ең аласа кім? т.б.

- Бұрын не болды? - Жел соққан кезде терезе ашылды. Біз түскі ас ішкен кезде серуендеуге шықтық.

- «Не нені» - Қоянды қасқыр жеді. Не нені жеді?

Анасының қызы, қызының анасы. Олар қалай ерекшеленеді? т.б.

4.3.5. Кинестетикалық/динамикалық факторлары жеткіліксіз балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру

Оқытудың осы түрімен ауыратын балаларға психолог және логопед, сондай-ақ қажет болған жағдайда арнайы педагог көмек көрсетеді. Мұндай мамандардың қызметтері балада білім беру бағдарламасын игеруге кедергі келтіретін жазу және оқу дағдыларын игеруде айтарлықтай қиындықтар

анықталған жағдайда ұсынылады. Жазу және оқу дағдыларын игеруде ерекше қиындықтары бар балаларға қолдау қызметі жалпы білім беру бағдарламасын уақытша негізде - мектеп бағдарламасын игеруге кедергі келтірмейтін сауаттылық дағдыларын қалыптастырғанға дейін бейімдеуді ұсынуы мүмкін.

Психологтың түзету-дамыту жұмысында басты мақсат оқу қиындықтарының себебін – кинестетикалық және динамикалық праксистің (ұсақ моториканың), көру-моторлық үйлестірудің, соматогнозистің қиындықтарын/бұзылыстарын жою болады.

Логопед жазу мен оқудағы нақты қателіктерді жою, әріптерді кинетикалық ұқсастық бойынша саралау, ауызша сөйлеудегі кемшіліктерді жою жұмыстарын жүргізеді.

Арнайы педагогтың міндеттері бағдарламаның талаптарына сәйкес жазу және оқу дағдыларын қалыптастыру және бекіту болады.

Мұғалімге ұсыныстар:

1. Әріптерді, сөздерді жазуда және оқуда қиындықтар туындаған кезде жеке көмек көрсету.

2. Сабақта жазуды және оқуды жеңілдететін арнайы жазу үлгісін, жеке нұсқаулықтарды, карталарды қолдану.

3. Оқу бағдарламасын (арнайы педагогпен бірлесіп) оқушының жеке мүмкіндіктеріне бейімдеу, сабақтарда жеке тапсырмаларды пайдалану.

Ата-аналарға қолдау қызметінің мамандары жалпы, ұсақ, артикуляциялық моториканы дамыту, жазу және оқу дағдыларын қалыптастыру бойынша үйдегі арнайы жаттығулар мен тапсырмалар түрінде нақты ұсыныстар ұсынады.

Кинестетикалық процестерді дамыту бойынша психологиялық жұмыс.

Бірінші кезеңде дененің, аяқтың және қолдың – білезіктің, алақанның және саусақтардың әртүрлі позаларын тез және дәл табу қабілеті дамиды.

1. «Позаны қайтала». Бала психологтың артында бүкіл денені құруға қатысатын позаны (содан кейін бірнеше позаны) қайталайды.

2. Балаға көрнекі үлгі бойынша қол позаларын – заттардың үлгілерін еске түсіретін алақанның, білезіктің және саусақтардың әртүрлі жағдайларын орындау ұсынылады: «шатыр» - екі алақан саусақтардың жастықшалары деңгейінде бір-бірімен бұрышта соқтығысады; «үстел» - жұдырықта тік жағдайда екінші қолдың алақаны орналасады; «шеңбер» - қолдың екінші және үшінші саусағы бір-бірімен қосылады және т.б.

3. «Дене фигуралары, әріптер мен сандар». Баламен бірге қол саусақтарымен, сондай-ақ бүкіл дене мүсінімен әріптер мен сандарды қалай бейнелеуге болатынын салып көрсету. Барлық нұсқаларды айна алдында ойнап көру керек.

Сонымен қатар, тактильді гнозисті дамыту бойынша жұмыс жүргізіледі.

1. «Арқаға және алақанға суреттер мен әріптер».

1) Саусақпен баланың арқасына түзу (көлденең, тік, көлбеу) сызыңыз және оны қабырғаға немесе қағаз парағына бейнелеуді сұраңыз. Сондай-ақ алдымен оның оң жағына, содан кейін сол қолына қылқаламның екі жағымен де сурет салуды орындаңыз.

2) Саусақпен баланың артына таныс фигуралардың біреуін салыңыз (үшбұрыш, шеңбер, шаршы және т.б.). Одан қандай фигура салынғанын айтуын сұраңыз.

3) Әріптер мен сандарды арқасына және қолдарына (екі жағына) дәйекті түрде жазу, содан кейін оларды атау және жазу.

2. «Бетінің құрылымы әртүрлі заттар». Балаға бетінің құрылымы әртүрлі (тегіс, бұжыр, қырлы, тікенді, жұмсақ және т.б.) материалдар мен заттарды көрсетіңіз, олардың атын атаңыз және оларға қол тигізіңіз. Содан кейін оған материалды екі қолмен, содан кейін бір қолмен көрмей-білмей сипап көруді, сол материалды немесе одан жасалатын заттарды тауып, алдымен сол қолмен, содан кейін екінші қолмен әрекет етуді ұсыныңыз.

3. «Заттарды сипап көру және тану». Әртүрлі кішкентай заттарды: кілтті, сақинаны, монетаны, жаңғақты, малтатасты, кішкентай ойыншықтарды және т.б.

мөлдір емес дорбаға салады. Бала сөмкеден сипап көрумен қандай заттардың жатқанын табуы тиіс. Бұл жағдайда ол затты бір уақытта екі қолмен де, әр қолмен де кезекпен сипап көруі керек.

Ойынды күрделендіру: зат танылғаннан кейін, бала екінші қапшықтағы басқа заттардың арасынан алдымен сол, содан кейін екінші қолмен бірдей затты табады.

4. «Пішіні мен өлшемі әртүрлі фигураларды, әріптер мен сандарды сипап көру». Көлемді немесе егеуқұмнан, барқыт қағаздан жасалған әртүрлі фигуралар (жұлдызша, шеңбер, үшбұрыш, шаршы), әріптер (басылған және жазбаша), әртүрлі пішіндегі және көлемдегі сандар (үлкен және кіші) қолданылады. Қағаз параққа осындай фигураларды салыңыз. Баладан:

- сипап көру арқылы фигураны тануды және қарамай, басқа фигуралар арасынан екінші қолмен бірдей фигураны табуды сұраңыз. Содан кейін қолыңызды ауыстырыңыз;

- көзді жұмып, фигураны сипап көруді, содан кейін көзді ашып, одан салынған суретту көрсетуді;

- бір қолмен фигураны сипап көруді, содан кейін оны ауада немесе қағаз парақта алдымен сол қолмен, содан кейін екінші қолмен салуды сұраңыз.

5. «Әріптерді танысаң – сөздерді оқи аласың». Көлемді немесе егеуқұм қағаздан жасалған әріптерден (3-4 әріптен) сөз құрастырыңыз және баланы барлық әріптерді дәйекті түрде сипап көріп, оны оқуды ұсыныңыз. Барынша күрделі нұсқа әріптер ерікті тәртіппен берілгенде: оларды тану, атау және есте сақтау керек, содан кейін олардан сөз құрастыру нұсқасы болып табылады.

Бала жазуда әріптерді кинестетикалық ұқсастығы бойынша ауыстырған жағдайларда *д-б*; *и-у*, *-о-а* және т.б. оларды ажырату бойынша жұмыс жүргізіледі. Дамыту жұмысының келесідей әдістері қолданылады:

1) балаларды аралас әріптерді ажырататын маңызды сигналдық белгілерді анықтауға үйрету. Ол үшін әріптің символдық бейнесін таңдауға болады («Ол неге ұқсайды?»). Балаға әріптің көру-моторлық бейнесін бірден еске түсіруге

көмектесетін мұндай белгілер тұрмыстық заттар, қоршаған болмыс, жануарлардың силуэттері немесе графикалық схемалар болуы мүмкін. Мысалы: «б» - жоғарыдан тиіннің құйрығына, «д» - төменнен тоқылдақтың құйрығына ұқсас).

2) әріптердің моторлық бейнесін дұрыс жаңғырту дағдысын қалыптастыру үшін балалар кинетикалық ұқсастығы бойынша араласатын әріптердің ауыспалы элементтерін жазуда мыналарға жаттығады: әріптердің контурын сызу (қажет болған жағдайда баланың қолымен жазу), үлгі бойынша, бастапқы нұсқаулыққа сәйкес, құм, тактильді трафарет бойынша, тақтада, ауада немесе үстел бетінде ірі, командамен - қарқынды біртіндеп жеделдетумен.

3) сөздерде ауыстырылатын әріптерді саралау бойынша әртүрлі ойындар мен жаттығулар қолданылады: сөздерді, суреттердегі заттардың аттарын жазу; сөздерді шифрлау: --д- (су); --б--- (ит) және сөз тіркестері.

Кинетикалық (динамикалық) процестерді дамыту бойынша психологиялық жұмыс

Бірінші кезеңде жеке қозғалыстардан біртұтас «кинетикалық мәнді» құрайтын бір типті немесе әртүрлі қозғалыстар сериясына ауысумен байланысты дене, қол және аяқ қозғалыстарын динамикалық ұйымдастыруға арналған жаттығулар мен ойындар қолданылады. Қалыптастыру да өте маңызды:

- бір қозғалыстан екіншісіне жылдам ауысу және бір-бірімен бәсекелес қарапайым әрекеттерді автоматты түрде жүзеге асыру мүмкіндігі;
- уақыт пен кеңістікте тегіс кинетикалық мәнді ашу қабілеті.

Балаларға күрделі кеңістіктік бағдарлау жағдайында әртүрлі жылдам (уақытты шектеу), дәл және дәйекті қозғалыстар ұсынылады.

1. «Кросс және бір жақты қозғалыстар». Бірінші кезеңде бала баяу қадам жасайды, кезек-кезек оң немесе сол қолымен қарама-қарсы тізеге (көлденең қимылдар) тигізеді. Психолог жаттығуды игеру кезеңінде баяу қарқынмен 12 рет есептейді. Екінші кезеңде бала да қадам жасайды, алайда енді бір аттас тізеге

тигізе отырып (бір жақты қозғалыстар). Солай 12 рет. Үшінші және бесінші кезеңдерде – қарама-қарсы қозғалыстар, төртіншіде – біржақты қозғалыстар. Міндетті шарт - жаттығуды қарама-қарсы қимылмен бастау және аяқтау. Бала бұл жаттығуды психологтың есебінен игергеннен кейін, сіз оған өз бетінше есеп жүргізуді - реттілік пен қозғалыстан қозғалысқа ауысуды санауды және бақылауды ұсына аласыз. Бұл жаттығудың неғұрлым күрделі нұсқасы – бала психолог ауыстыратын затты көзімен бақылағанда немесе бала ауызша нұсқаулықтан көзін басқа жаққа аударғанда көру анализаторына жүктеме.

2. «Сығандар». Бала тізесін бүгіп, біресе бір, біресе екінші аяғын көтеріп, шеңбер бойымен жүреді және сол қолымен оң өкшесіне, ал оң қолымен сол өкшесіне жеткізеді (би қимылына еліктеу). Ересек адам әр қадамға шапалақтайды. Ырғақты жылдамдатуға болады.

3. «Теңізші». Бала тізесін бүгіп, біресе бір, біресе екінші аяғын көтеріп, шеңбер бойымен жүреді және сол қолымен оң өкшесіне, ал оң қолымен сол өкшесіне жеткізеді (би қимылына еліктеу). Ересек адам әр қадамға шапалақтайды. Ырғақты жылдамдатуға болады.

4. Ауысу үшін жоғарыда аталған қозғалыстардың барлық үлгілерін орындаймыз. Ересектердің бұйрығымен балалар: «Оң-сол», «Оң-оң, сол-сол» - қарама-қарсы және біржақты қимылдарды орындайды; «Сығандар» және «Теңізші» сөздерінде - тиісті қимылдарды орындайды. Стереотипті қалыптастырғаннан кейін қозғалыстар реттілігі өзгереді.

Тапсырманы күрделендіру: бір шапалаққа – бала бір аттас қимылдарды орындайды, 2 шапалаққа – қарама-қарсы, 3 шапалаққа – «Сыған қыз», 4 – «Теңізші». Содан кейін алгоритм өзгереді.

5. «Секіру». Секіру орнында тұрып және екі аяқпен орындалады:

- а) кезектесіп секіру: аяқтар бөлек, аяқтар бірге;
- б) аяқпен секіруді бөлек және аяқтарды айқас кезектестіру, кезек-кезек, бірақ оң және сол аяқты алдыға.
- в) Қолдар мен аяқтарды бір мезгілде қозғалтумен орнында тұрып секіру:

Аяқты бірге - қолды бөлек,
Аяқты бөлек - қолды бірге,
Аяқты бірге - қолды бірге,
Аяқты бөлек - қолды бөлек.

Секіру циклін бірнеше рет қайталау.

6. «Классиктер». Жаттығу белгілі бір ретпен және уақыт тапшылығы жағдайында орындалатын мақсатты секірулерден тұратын белгілі ойынның нұсқаларын білдіреді. Бұл жаттығуды орындау көру арқылы бақылауды, мақсатқа бағытталғандықты және өзінің әрекетінен асып түсуді қажет етеді.

7. «Құлақ-мұрын». Сол қолмен мұрынның ұшын, ал оң қолмен қарама-қарсы құлақты ұстау. Құлақ пен мұрынды бір уақытта босату, қол шапалақтау, қолдың жағдайын «керісіншеге дейінгі дәлдікпен» өзгерту (2-3 минут).

8. «Лезгинка». Бала сол қолын жұдырық етіп түйеді, бас бармағын бір жаққа қояды, жұдырығын саусақтарымен өзіне қарай бұрады. Оң қолмен көлденең жағдайдағы тіке алақанмен сол жақ шынашаққа тигізеді. Осыдан кейін бір уақытта оң және сол қолдың орнын өзгертеді (позицияларды 6-8 рет өзгерту). Позициялардың өзгеруінің жоғары жылдамдығына қол жеткізу қажет.

9. «Сақина». Балаға кезек-кезек және бас бармақты қалғандарымен мүмкіндігінше тез дәйекті түрде қосу керек. Жаттығу түзу және кері (кішкентай саусақтан сұқ саусаққа дейін) ретпен орындалады. Бастапқыда жаттығу әр қолмен бөлек, содан кейін бірден екі қолмен орындалады.

10. «Фортепиано». Бала пианистің ойынына еліктеумен саусақтардың жылдам және дәйекті қимылдарын алдымен баяу қарқынмен, содан кейін жылдамырақ орындайды; қолдар бір-бірінің соңынан ереді; әртүрлі бағытта «шашыраңқы» және бір-біріне қарай жүреді.

11. «Суретші саусақтар». Балаға саусақтарымен өз қалауы бойынша сызықтар, құмға (басқа борпылдақ материалға) немесе саусақ бояуларына өрнектер салу ұсынылады.

12. Қолдануға арналған жаттықтырғыштар саусақпен немесе таяқшамен

толқынды, сынған және басқа сызықтар түрінде ойықтар бойымен қозғалуды қамтиды.

13. Графикалық қызмет. Әртүрлі сызықтар, өрнектер салу; әртүрлі лабиринттер; жиектеу, өрнектерді, заттарды, бояуды және т.б. жаттығулар алдымен оң қолмен, содан кейін сол қолмен, содан кейін екі қолмен бір уақытта және қарама-қарсы бағытта орындалады.

14. Арнайы жазбалардағы әріптер элементтерін жазу: әріптер элементтері алдымен үлкен қаріппен, содан кейін ұсақ қарқынмен; баяу қарқынмен және жылдамдатумен шығарылады. Әріптің бір элементінен екіншісіне жылдам және дұрыс ауысуға ерекше назар аударылады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Әдістемелік ұсынымдардың өзектілігі Қазақстанда инклюзивті білім берудің дамуына және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау бойынша жалпы білім беретін мектептер психологтарының қызметін әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлеу қажеттілігіне байланысты.

Психолог психологиялық-педагогикалық қолдаудың мектеп қызметінің мүшесі бола отырып, мазмұны ұсынымдарда ашылған қызметтің әртүрлі бағыттарын жүзеге асырады:

- оқуда қиындықтары бар балаларды анықтау;
- жеке психологиялық тексеру;
- оқыту қиындықтарының себептері мен сипатын анықтау және ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау мақсатында алқалы талқылау;
- психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын жасау;
- ЕҚБ бар оқушылар үшін жеке дамыту бағдарламаларын әзірлеу және олардың тиімділігіне мониторинг жүргізу;
- мұғалімдерге, ата-аналарға, қолдау қызметінің мамандарына консультациялық көмек.

Қолдау қызметінің мамандарына, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға көмек көрсететін психологқа диагностикалық және дамыту жұмыстарын жүргізу кезінде мектепте оқудағы қиындықтарды психологиялық-педагогикалық жүйелеуді қолдану ұсынылады.

Әдістемелік ұсынымдарда психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің психологы қызметінің негізгі мазмұны ашылған, бірақ психологиялық жұмыстың сапасы мен тиімділігін қамтамасыз ету үшін тиісті әдебиеттерді зерделеу және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық көмек көрсетудің заманауи (инновациялық) әдістері мен технологиялары бойынша әртүрлі курстарда, семинарларда, вебинарларда біліктілікті үнемі арттыру қажет.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы: ҚР 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ заңы.

2 Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау ережесі: ҚР БҒМ 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы.

3 Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау қағидалары: ҚР БҒМ 2011 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығы.

4 Орта білім беру ұйымдары қызметінің үлгілік қағидалары (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта): ҚР ОАМ 2022 жылғы 31 тамыздағы № 385 бұйрығы.

5 Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау: әдіст. ұсынымдар/И.Г.Елисеева, А.К.Ерсарина - Алматы: ТП ҰҒПО, 2019. - [<https://www.special-edu.kz/> электронды ресурсы]

6 М.М.Семаго, Н.Я.Семаго. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Әдістемелік құрал. — М.: Айрис-пресс, 2004.

7 Н.Я.Семаго, М.М.Семаго Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М., 2005.

8 «Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. От раннего до подросткового возраста/ Авт.-құр.: Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. – М., 2019.

9 Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: оқу-әдістемелік құрал/пғк Р.А.Сулейменованың жалпы редакциялығымен. - Алматы, 2014.

10 Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: жоғары оқу орнының студенттеріне арналған оқу құралы/Г.В.Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карабанова, А.Г. - М.:Лидерс, 2007.

11 В.Е.Каган. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы

психологии. – 1984. - №4.

12 Н.В.Вострокнутов. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.,1995.

13 И.В.Дубровина. Школьная психологическая служба. – М.,1991.

14 Л.С.Выготский. Собрание сочинений. -М., 1983. 4, 5-т.

15 Д.Б.Эльконин. Избранные психологические труды/В.В.Давыдов пен В.П.Зинченконың редакц. - М., 1989.

16 Л.Ф.Обухова. Возрастная психология. - М., 1996.

17 Специальная психология: Жоғары педагогикалық оқу мекемелерінің студенттеріне арналған оқу құралы/В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева және басқалар; Под ред. В.И.Лубовскийдің редакц. - М.:, 2005.

18 К.С.Лебединская. Актуальные проблемы диагностики психического развития детей. М., 1982. Логопедия. Оқу құралы/профессор Л.С.Волкованың редакц. - М.,1989.

19 С.Я. Рубинштейн. Р 82 Экспериментальные методики патопсихологии. — М., 1999.

20 А.Р.Лурия. Основы нейропсихологии.- М., 1973.

21 А.В.Семенович, Б.А.Архипов. Методологические аспекты нейропсихологической диагностики отклоняющегося развития//Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. - М., 1998.

22 А.В.Семенович. Введение в нейропсихологию детского возраста: Оқу құралы. –М.,2008.

23 Ж.И.Глозман. Нейропсихология детского возраста: жоғары оқу орындарына арналған оқу құралы. – М.: Академия, 2009.

24 А.В.Семенович. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Жоғары оқу орындарына арналған оқу құралы // А.В. Семенович. – М., 2002.

- 25 А.В.Семенович. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Оқу құралы. – баспа - М.:Генезис, 2007.
- 26 А.Л.Сиротюк. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.:ТЦ Сфера, 2003.
- 27 Т.В.Ахутина, Н.Н.Пылаева. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб:Питер, 2008.
- 28 Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающему школьнику/ Ж.М.Глозманнц редакц. – М., 2009.
- 29 М.М.Безруких. Проблемные дети.- М., 2000.
- 30 Т.В.Ахутина, И.О.Камардина, Н.М.Пылаева. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования.- М.: В.Секачев.- 2013.
- 31 Технология нейропсихологической коррекции трудностей школьного обучения: Әдістемелік нұсқаулық/құраст. А.К.Ерсарина, Г.К.Кудайбергенова, К.Б.Досыбаева, Т.Н.Алмазова. – Алматы, 2015.
- 32 Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. -М.: Теревинф, 2009.
- 33 К.С.Крановиц Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. -Спб.:, 2012.
- 34 П.Деннисон, Г.Деннисон. Программа «Гимнастика мозга». 1-2 бөлім. - М., 1997.
- 35 Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике /В.Ю.Баскаковтың редакц.- М., 1993.

ҚОСЫМШАЛАР

1-қосымша

1.1 Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі психологының құжаттамасы

20... – 20...оқу жылына арналған

АТЫ-ЖӨНІ

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ ОҚУ ЖЫЛЫНА АРНАЛҒАН ЖҰМЫС ЖОСПАРЫ

Ескертпе: Педагог-психологтың оқу жылына арналған жұмыс жоспары ҚР БҒМ 2021 жылғы 16 қыркүйектегі № 472 бұйрығына («Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің кейбір бұйрықтарына өзгерістер енгізу туралы») және 2019ж. «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау» әдістемелік ұсынымдарға сәйкес жасалады. ЕБҚ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің педагог-психологының жұмыс жоспарының мазмұны төменде көрсетілген.

№ р/н	Іс-шаралар	Жұмыс түрі	Нысаналы топ	Орындау мерзімі	Ескертпе	Есептілік түрі
I. Диагностика (Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және ЕҚБ бар оқушыларға психологиялық көмектің мазмұнын анықтау)						
1. Оқушылардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін психологиялық зерттеу: 1) сабақтардағы бақылаулар; 2) ата-аналармен әңгімелесу және сауалнама жүргізу; 3) тереңдетілген психологиялық тексеру	1) сабақта оқушыларды бақылау хаттамалары (2 а, б нысаны); 2) әңгімелесу хаттамасы немесе толтырылған сауалнама; 3) тереңдетілген психологиялық тексеру хаттамалары; 4) психологтың ұсынымы (сипаттамасы) (3-нысан) Оқушылардың сипаттамалары (4-нысан)					
2. Оқушыны оқытудағы қиындықтардың көріністерін және оларды тудыратын себептерді алқалық талқылау. Оқу қиындықтарын						

диагностикалау. 3. Психологиялық көмектің мазмұнын анықтау: 1) оқушылармен жұмыс істеудің жеке-дамытушылық бағдарламаларын жасау; 2) жеке-дамытушылық бағдарламаның (әдістердің, тәсілдердің, жаттығулардың) мазмұнын әзірлеу; 3) оқушылармен жеке және топтық сабақтардың сабақ жоспарларын (конспектілерін) жасау. 4. Мұғалімдердің сұранысы бойынша оқушылардың қажеттіліктерін қайта бағалау. 5. Мектеп мамандарының сабақтары мен жаттығуларына қатысу	1) оқушылармен жұмыс істеудің жеке бағдарламалары; 2) жеке дамыту бағдарламаларының мазмұны 3) оқушылармен жеке және топтық сабақтардың сабақ жоспарлары (конспектілері); Сабақта оқушыларды бақылау хаттамалары (2 а, б нысаны және т.б.); Хаттамалар, талдау.					
II. Түзету-дамыту жұмысы						
1. Жеке және топтық сабақтар өткізу	Поурочные планы индивидуальных и подгрупповых занятий .					
2. ЕҚБ бар оқушыларға сабақтарда көмек көрсету (қажет болған жағдайда және мұғалімнің келісімі бойынша)	Көмек түрлерін және олардың нәтижелілігін көрсете отырып, сабаққа қатысу хаттамасы.					
3. Жеке бағдарламаны іске асыру табыстылығының мониторингі	1) сабақта оқушыларды бақылау хаттамалары (2 а, б нысаны); 2) сабаққа қатысу хаттамалары; 3) диагностика (тексеру)					

III. Алдын алу және психологиялық білім беру						
1. Мектеп мұғалімдерінің әдістемелік бірлестіктерінде, мектептің педагогикалық жиналысында сөз сөйлеу. 2. Ата-аналар жиналысында сөз сөйлеу. Тақырыптық жеке әңгімелер немесе тренингтер өткізу 3. Оқушыларға арналған тренингтер өткізу.	Сөз сөйлеу, тренингтер, презентациялар жоспары мен материалдары					
IV. Консультация беру						
1.Ата-аналарға жеке консультация беру (ата-аналардың өтініші бойынша немесе қажеттілік бойынша). 2.Мұғалімдер мен мамандарға жеке консультация беру.	Консультацияларды есепке алу журналы Консультацияларды есепке алу журналы					
V. Ұйымдастыру-әдістемелік жұмыс						
1. Оқу жылының басына материалдар мен жұмыс орнын дайындау.	1) диагностикалық және дидактикалық материалдардың картотекасы; 2) әдістемелік құралдар картотекасы; 3) сабақта оқушының іс-әрекетін бақылау бланкілері (2 а, б нысаны), оқушының мінездеме бланкілері (3-нысан); 4) қатысқан сабақтарды талдауға арналған бланкілер; 5) негізгі оқу пәндері бойынша оқушылардың оқу жетістіктері карталарының бланкілері.					

2. Планирование работы на год	6)...					
3. Составление групп учащихся для индивидуальных, подгрупповых, групповых занятий.	Бір жылға арналған жұмыс жоспары ЕҚБ бар оқушылар тізімдері					
4. Оформление и ведение документации: 1) составление графика работы; 2) составление расписания занятий; 3) заполнение журналов: посещаемости занятий, учета консультаций. 5.	1) жұмыс кестесі; 2) сабақтар кестесі; 3) сабақтарға қатысу журналдары 4) консультацияларды есепке алу журналы					
VI. Психологиялық қызметтің бір жылдағы қызметі туралы талдамалық есептер						
5. Жылдық рефлексиялық есепті жасау	Жылдық рефлексиялық есеп					

1.2-қосымша
Апталық жұмыс кестесі

Апта күні	Балалармен сабақтар	Мұғалімдерге консультация беру	Ата-аналарға консультация беру	Сабаққа қатысу (ЕҚБ бағалау/мониторинг/т.б.)	Әдіст. жұмыс (дидактикалық матер. әзірлеу, семинарларға, шеберлік сыныптарына және т.б. қатысу немесе өткізу)	Жеке жоспарға сәйкес өз бетінше білім алу
Дүйсенбі						
Сейсенбі						
Сәрсенбі						
Бейсенбі						
Жұма						

1.3-қосымша

Білім алушыға психологиялық түсініктеме

Мектептің психологиялық-педагогикалық қызметінің отырысына психологтың балаға түсініктемесі

Білім алушының аты-жөні _____ Жасы _____

Сыныбы _____

I. Оқу қызметі. Қызметті ерікті реттеу:

1. Ынталандыру _____
2. Өзін-өзі ұйымдастыру және жоспарлау _____
3. Орындау _____
4. Оқу әрекеттерін бақылау (сыни) _____
5. Жұмыс қабілеті _____
6. Қызмет қарқыны _____
7. Сабақтағы мінез-құлық (сабақтағы мінез-құлық ережелерін орындау) _____

II. Танымдық қызмет.

1. Қабылдау (мынадай түрдің басым болуы немесе жеткіліксіздігі: есту-сөйлеу, көру, көру-кеңістіктік) _____

Қабылдаудың заттылығы, тұтастығы, құрылымы, тұрақтылығы және мағынасы _____

2. Зейін (мынадай түрдің басым болуы немесе жеткіліксіздігі: есту-сөйлеу, көру), тұрақтылық, шоғырлану, таралу, ауысу және заттылық _____

3. Есте сақтау (есту-сөйлеу, көру, көру-кеңістіктік басымдылық немесе бұзылулар)

Есте сақтау көлемі _____

Есте қалдыру, сақтау, айту ерекшеліктері _____

4. Сөйлеуді дамыту _____

5. Зияткерлікті дамыту _____

6. Кеңістіктік және уақыттық қатынастар туралы түсініктің қалыптасуы _____

III. Эмоционалдық-ерікті сала

1. Эмоционалдық әрекет ету ерекшеліктері _____

2. Қызметті ерікті реттеу _____

3. Жеке ерекшеліктері _____

IV. Коммуникация _____

1. Мұғаліммен (басқа ересек адамдармен) қарым-қатынас _____

2. Сыныптастармен, басқа құрдастармен қарым-қатынас _____

3. Отбасы шеңберінде: ата-анамен, ағалармен, әпкелермен, басқа туыстармен қарым-қатынас _____

V. Сенсомоторлық сала _____

1. Жалпы және ұсақ моториканың (дағдылардың) ерекшеліктері (жеткіліксіздігі, бұзылуы) _____

2. Жетекші: қол _____ аяқ _____ құлақ _____ көз _____

3. Сезімталдықтың ерекшеліктері (жеткіліксіздігі, бұзылуы): көру, есту, вестибулярлық, проприоцептивті, тактильді. _____

VI. Әлеуметтік бейімделу және мінез-құлық _____

1. Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау: ұқыптылық, өзіне-өзі қызмет көрсету (оның ішінде мектепке дайындық бойынша), үй еңбегі дағдылары. _____

2. Отбасында, қоғамда жалпы қабылданған мінез-құлық ережелерін орындау _____

3. Мінез-құлық ауытқулары: жаман әдеттер, жанжал, агрессивтілік, бағынбау, сабақты жіберу және т.б. _____

4. Қызығушылықтары, әуестенушілігі _____

5. Оң және күшті жақтары, әлеуетті мүмкіндіктері _____

Психологтың қорытындысы (өзекті даму деңгейі, көрсетілген салалардағы ерекше ерекшеліктер, әлеуетті мүмкіндіктер) _____

Оқу қиындықтарының болжамдық себептері _____

Ұсынымдар: _____

Күні _____ Психологтың аты-жөні _____

1.4-қосымша

Балалармен түзету-дамыту жұмысының жеке бағдарламасы (бағдарламалардың бағыттары мен мазмұны)

20..-20..оқу жылының 1-тоқсанына арналған _____ оқушының аты-жөні

психологтың жеке және шағын топтық сабақтарының бағдарламасы

Жеке топ, шағын топ, сабақтар (білім алушылар тобының құрамы)	Жұмыстың бағыты. Мақсаты-күтілетін нәтижелер	Мақсатқа жету туралы белгі (+,-)	Ескертпе

Жеке-дамытушылық бағдарламаның мазмұны

Түзету-дамыту жұмыстарының бағыты	Әдістер, тәсілдер, жаттығулар, ойындар

2-қосымша

Психолог кабинетінің жабдықтары мен әдістемелік жарақтандырылуының болжамдық тізімі

I. Психологиялық тексерудің әдістері:

- 1) танымдық қызметті зерттеуге арналған альбом: зейін, есте сақтау, қабылдау, ойлау;
- 2) кортикальды психикалық функцияларды зерттеуге арналған нейропсихологиялық альбом;
- 3) эмоционалдық-ерікті саланы, тұлғааралық қатынастарды зерттеуге арналған альбом.

II. Дамыту жұмыстарын жүргізуге арналған арнайы жабдық:

1. Еден жабдықтары: төсеніштер; жұмсақ креслолар, үлкен жастықтар; тепе-теңдік тақталары немесе дискілер; тоннельдер; сенсорлық жолдар; диаметрі 70 см физиологиялық доп (фитдоп).
2. Аспалы жабдық: әткеншек-платформа; әткеншек-диск; әткеншек-торлар; арқан торы; швед баспалдақтары.
3. Басқа жабдықтар: ауырлатқыштар (қолдар, аяқтар үшін), кеудешелер; ойыншықтар, сурет салуға арналған үлестірмелі материал, мүсіндеу, тактильді сусымалы материал, жазу жаттықтырғыштары, сурет материалы, секундомер және т.б.