

N. T. Hüseynova, S. R. Aslanova

XÜSUSİ PSIXOLOGİYA

Dərslik

I CİLD

*Azərbaycan Respublikası Təhsil
Nazirinin 03.02.2017- ci il tarixli
72 №-li əmrinə əsasən çap edilir.*

Bakı-2018

Azərbaycan Respublikası Prezidentinin
İşlər İdarəsi
PREZİDENT KİTABXANASI

94426-1

**Elmi redaktor: Filologiya elmləri üzrə fəlsəfə doktoru, dos
Tamella Ağayeva**

**Elmi rəyçilər: Azərbaycan təhsil problemləri institunun
“İnkluziv təhsil” şöbəsinin müdiri
Lalə İmanova**

**Psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru
S.Əliyeva**

**N. T. Hüseynova, S. R. Aslanova. Xüsusi Psixologiya.
Dərslik. I CİLD. Bakı-2018. ADPU-nəşriyyatı. 278 səh.**

© N. T. Hüseynova, S. R. Aslanova

Mündəricat

Ön söz 5

Fəsil 1. Xüsusi psixologiyanın ümumi məsələləri

- 1.1. Xüsusi psixologiyanın mövzusu, məqsədi, vəzifələri..... 8**
- 1.2. Xüsusi psixologiyanın əsas kateqoriyaları..... 17**
- 1.3. Xüsusi psixologiyanın formalaşma tarixinin xülasəsi..... 31**
- 1.4. Xüsusi psixologiyanın bölmələri 36**

Fəsil 2. Xüsusi psixologiyanın digər elmlərlə

fənnlərarası əlaqəsi, əsas prinsipləri və metodları

- 2.1. Xüsusi psixologiyanın digər elmlərlə fənnlərarası əlaqəsi..... 45**
- 2.2. Xüsusi psixologiyanın prinsipləri..... 56**
- 2.3. Xüsusi psixologiyanın metodları..... 69**

Fəsil 3. İnkişafdan geri qalan uşaqların növləri və psixoloji xüsusiyyətləri (ƏCGQ, PİL, Eşitmə pozulması, Görmə pozulması)

- 3.1. İntellektual pozulmaları olan uşaqların psixologiyası..... 88**
 - 3.1.1. Əqli cəhətdən geri qalmanın psixoloji xarakteristikası..... 95**
 - 3.1.2. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərdə hafizənin**

və diqqətinin xüsusiyyətləri	96
3.1.3. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərdə şəxsiyyətin inkişaf xüsusiyyətləri	116
3.2. Psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri (PİL)	126
3.3. Eşitmə pozulması olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri.....	158
3.4. Görmə pozulması olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri.....	215
Ümumi ədəbiyyat.....	265

*Ağlamaq yox, gülmək yox, başa düşmək.
B.Spinoza*

Ön söz

Müasir xüsusi psixologiya özlüyündə psixoloji elmlərin inkişaf etmiş və daxilən differensasiya olunmuş və tərkib baxımından mürəkkəb quruluşa malik qolunun təşkil edir. Onun əsas mahiyyət nüvəsini müxtəlif, əlverişsiz daxili və xarici şəraitlərdə yaşla əlaqəli psixoloji inkişaf proseslərinin öyrənilməsi təşkil edir.

Tətbiqi elmin nisbətən müstəqil bir qolu olaraq, xüsusi psixologiya XX əsrin ilk on illiyində formalaşmağa başladı. Tarixi formalaşma prosesində xüsusi psixologiya ilk növbədə çoxsaylı elmi intizam kimi hazırlanmışdır. Onun ilkin bölmələri ilk növbədə xüsusi təhsilin praktiki problemlərinin həllinə yönəlmiş xüsusi psixologiyanın tətbiqi-təbiətinə bağlı olan kor, kar, əqli cəhətdən zəif olan uşaqların psixologiyası oldu.

Xüsusi psixologiya – ümumi psixologiyanın inkişaf pozulmaları olan uşaqların psixi inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənən bir müstəqil sahəsidir. İnkişafında çatışmazlığı olan uşaqların psixologiyası öyrənilmədən pedaqoji təlim natamam hesab edilir. Bu biliklər həm ümumtəhsil məktəbinin müəllimləri üçün, həm də məktəb psixoloqları üçün faydalıdır.

İnkişaf pozulması olan uşaqların sayı çox yüksəkdir və təəssüf ki, bu pozulmalar armaqda davam edir. Bu uşaqlar xüsusi uşaq bağçalarında tərbiyə olunur, müxtəlif növ xüsusi məktəblərdə və internat məktəblərində, ümumi tipli uşaq bağçalarında xüsusi məktəblərdə, xüsusi siniflərdə və adi məktəblərdə təlim edilir. Lakin bütün uşaqlar korreksiyaedici-pedaqoji yardım ala bilmirlər. Bu cür yardıma ehtiyacı olan uşaqlar barədə təəssürat əldə etmək üçün xarici statistikaya müraciət etməyimiz lazımdır. Bu olduqca məqbuldur, çünki inkişaf çatışmazlıqlarının yayılması dünyanın bütün ölkələrində təxminən eyni qanunauyğunluğa tabedir.

1987-ci ildə nəşr olunan məlumatlara əsasən, məktəbəqədər uşaqların ümumi kütləsi üzrə xüsusi korreksiyaedici yardım alan və inkişaf çatışmazlığı olan uşaqların faiz tərkibi aşağıdakı kimi müəyyən edilmişdir:

- Təlimdə çətinliyi olan uşaqlar — 4,57 %;
- Nitq çatışmazlığı olanlar — 2,86 %;
- Əqli cəhətdən geri qalanlar — 1,84%;
- Emosional iradi sahənin pozulması olanlar — 0,91%;

Psixi inkişafın bu cür pozulmaları psixofizioloji və psixoloji xüsusiyyətlərinə görə fərqlənilir. Eyni zamanda, bu pozulmaları digər prinsipə görə də təsnif etmək mümkündür - inkişaf pozulmalarının təbiətinə görə.

Başqa sözlə desək dizontogenez üzrə təsnif etmək olar. V.V.Lebedinskiy (1985) bu cür təsnifat hazırlamışdır və bu təsnifatında o, Q.E.Suxareva, L.Kanner və V.V.Kovaleva kimi psixiatrların dizontogenezin kliniki təsnifat variantlarından istifadə etmişdir. Bundan başqa L.S.Vıqotskinin və digər alimlərin də xüsusi psixologiyaya dair nəzəriyyələri və təsnifatları mövcuddur.

Fəsil 1. Xüsusi psixologiyanın ümumi məsələləri

1.1.Xüsusi psixologiyanın mövzusu, məqsədi, vəzifələri

Xüsusi psixologiya – ümumi psixologiyanın inkişaf pozulmaları olan uşaqların psixi inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənən bir müstəqil sahəsidir. Psixoloji elmlər sistemindən xüsusi psixologiyanın ayrıca bir sahə kimi ayrılması görkəmli rus psixoloqu L.S. Vıqotskinin adı ilə bağlıdır.

Dünya psixoloji fikir tarixində L.S.Vıqotski ilk dəfə olaraq müxtəlif inkişaf qüsurları (əqli gerilik, karlıq, görmə çatışmazlıqları, nitqin pozulması və s.) zamanı psixoloji inkişafın ümumi qanunauyğunluğunu fərqləndirməklə, belə çatışmazlıqları olan uşaq və böyükləri təcrid olunmuş şəkildə öyrənən ayrı-ayrı psixoloji bölmələri xüsusi psixologiya adı altında birləşməsinə imkan yaratdı. Bundan əladə digər görkəmli rus alimləri, L.S. Vıqotskinin həmkarları və tələbələri: Q.Y.Troşin, L.V. Zankov, İ.M.Solovyov, J.İ. Şif, Q.Q. Dulnyev, R.E. Levina, İ.A. Sokolyanskiy və başqaları onun inkişafı üçün çox böyük işlər görmüşlər. Müasir psixoloji lüğətlərin əksəriyyətində “Xüsusi psixologiya” söz birləşməsi professional ünsiyyət sahəsində möhkəmlənmiş və uzun müddətdir ki, bu termin altında inkişaf qüsurlu uşaqların psixi inkişaf

məsələlərinin öyrənilməsi öz əksini tapmışdır. Lakin bununla bərabər bu terminin əvəz edilməsinə dəfələrlə cəhdlər edilmiş və səbəb olaraq akademik yanaşma nöqtəyi- nəzərindən onun kifayət qədər qənaətbəx hesab olunmaması, verilmiş elmi isitiqamətin özünəməxsus tərkib mövzusunu açıqlamaması göstərilmişdir. Psixologiyanın digər tətbiqi sahələrində – tibbi, siyasi, kosmik, mühəndis, idman və s.-də onların praktik tətbiq istiqamətləri açıq şəkildə göstərilir. Məhz bu sahələrin adları onların tərkibindəki mövzuları və digərləri ilə münasibətdə onların özəlliyini müəyyən edir. “Xüsusi psixologiya” terminində “xüsusi” sözü semantik taftologiyaya səbəb olduğundan yeni və daha adekvat adların axtarışına gətirib çıxarmışdır. Lakin “xüsusi psixologiya” termininin əhəmiyyətli dərəcədə möhkəmlənməsi ilə bağlı bu cəhdlər bir qayda olaraq az nəticə vermiş və təklif edilən “korreksiyaedici psixologiya” və ya “dizontogenezin psixologiyası” kimi variantlar qəbul olunmamışdır.

İnkişaf qüsuru olan şəxslərin psixologiyasını öyrənən elm sahəsinin ad problemi formal və ya ikinci dərəcəli görünə bilər. Lakin bu ən azı iki cəhətdən çox əhəmiyyətlidir:

Birincisi, elmin inkişaf məntiqi ilə dilin inkişaf məntiqi kifayət qədər ziddiyyətli ola bilər. İlk dəfə “Xüsusi psixologiya” terminini kimin işlətdiyini təyin etmək

çətin ki mümkün olsun. Lakin bu termin professional lüğətdə kifayət qədər möhkəmlənmişdir.

İkincisi, bu elmin adı ilə bağlı olan fikir müxtəlifliyi onun özünəməxsusluğu, predmetinin müəyyənləşdirilməməsi və dərk olunmaması ilə bağlıdır.

Xüsusi psixologiyanın tədqiqat obyekti – əqli, psixi və fiziki inkişafı anadangəlmə və ya qazanılma pozulmaları olan uşaqlardır.

Xüsusi psixologiyanın predmeti – inkişaf pozulması olan müxtəlif qrup uşaqlarda psixikanın təzahürü və inkişafının qanunauyğunluqlarıdır.

Metodik cəhətdən istənilən elm üçün tərkibindəki mövzular əsas hesab edilir. Çünki, bu hər şeydən öncə tədqiqat fəaliyyətinin istiqamətlərini, sərhədlərini və digər elmərlə qarşılıqlı əlaqəsinin xarakterini müəyyənləşdirir. Bununla yanaşı, elmi anlayış prosesi öz növbəsində tədqiqat mövzusu haqqında təsəvvürlərin dəyişməsinə öz təsirini göstərərək onun sərhədlərini gah daraldır, gah da genişləndirir.

Xüsusi psixologiyanın predmetinə müəyyən xülasə verməyə cəhd etsək, öncə qeyd etmək lazımdır ki, ümumi olaraq qəbul edildiyinə baxmayaraq o, inkişaf pozulmasının müəyyən cəhətlərini deyil, özünü öyrənir (Çünki onları başqa elm sahələri də tədqiq edə bilər).

Xüsusi psixologiya qeyri-münbit şəraitlərdə psixi inkişafın müxtəlif forma və tərəflərini tədqiq edir. Başqa sözlə desək, onu ən müxtəlif patogenetik vəziyyətlərdə psixikanın inkişaf prosesinin gedişatı; bu şəraitlərin çoxsaylı parametrlərindən asılı olaraq psixogenezin müxtəlif xarakteristikalarının necə və hansı yolla dəyişə bilməsi maraqlandırma bilər.

Xüsusi psixologiya inkişaf prosesini, onun standart şərtlərinin gedişatını təhlil etmədən psixikanın ağır, çətin şəraitlərdə bütövlüyünü necə qoruyub saxladığını, ətraf aləmi düzgün əks etdirən və davranışı tənzimləyən əsas funksiyaların hansı yollarla həyata keçməsi, kompensasiya prosesinin quruluşu və dinamikasını öyrənə, bu suallara cavab verməyə bilməz.

Bir elm kimi xüsusi psixologiyanın qarşısında aşağıdakı məqsədlər durur:

1. Normal inkişaf edən və inkişaf pozulması olan uşaqlar üçün ümumi hesab edilən psixi təzahürlərin və inkişaf qanunauyğunluqları aşkara çıxarmaq;
2. İnkişaf pozulması olan uşaqlar üçün xüsusi hesab edilən psixi təzahürlərin və inkişaf qanunauyğunluqların tədqiq etmək;
3. Müxtəlif kateqoriyalı anomal uşaqlarda psixi proses və psixoloji fəaliyyət növlərinin formalaşmasını və onların inkişafındakı pozulmaları öyrənmək;

4. Uşaqlarda inkişaf pozulmalarının kompensasiya üsul, vasitə və yolların müəyyən etmək.

Müasir mərhələdə xüsusi psixologiyanın ən əsas məqsədi təlim və tərbiyənin xüsusi üsul və vasitələrinin tətbiqi şəraitində adekvat şəxsiyyətin formalaşdırılması hesab edilir. Bu xüsusi üsul və vasitələr hesabına pozulmuş funksiyaların əvəzlənməsi və ya yenidən qurulması hesabına baş verir.

Xüsusi psixologiyanın mürəkkəb şəraitdə öz mahiyyətini və istiqamətini dəyişdirə bilməyən, lakin xüsusi bir həyata keçirmə forması kimi müəyyən bir spesifikliyə malik olan inkişaf prosesini araşdırarkən, biz onun bütün əqli gerilik, korluq, karlıq, psixologiyasına və s. bu kimi mövzularla məhdudlaşdırmayıb, onun əhatəsini daha genişləndirə bilərik.

Beləliklə, onların fonunda daxili və xarici amilləri təsiri ilə nitq, eşitmə, görmə, dayaq-hərəkət və digər analizatorların pozulmaları təkcə fəaliyyət pozulmaları kimi deyil, həm də onlar arasındakı qarşılıqlı əlaqə və fəaliyyətin çatışmazlıqların meydana çıxmasıdır, çıxış etmir. Bundan əlavə əlverişsiz mənfi amillərin geniş təsiri nəticəsində insanın sosial vəziyyətində aşağıda qeyd edilən uzunmüddətli və ciddi deformasiyalar müşahidə olunur:

- həyatın ağır psixotravmatik vəziyyəti, uşağın ailədən xaric bir mühitdə təlim-tərbiyəsi, uşağın yaşına

müvafiq olmayan qeyri-münasib həyat tərz, böyüklərin fəaliyyət növləri, onların tələb və gözləntiləri. Sonuncu: tələb və gözləntilər xüsusən, erkən yaşda parlaq istedad və ya erkən peşə hazırlığına malik olan, hətta peşəkar fəaliyyətə başlayan uşaqlara aid ola bilər. Bəzən istedadlı uşaqların çox qeyri-standart təbiəti onlara olan münasibətlər sistemini əhəmiyyətli dərəcədə dəyişə bilər ki, bu da inkişafın mürəkkəb bir vəziyyəti kimi çıxış edə bilər.

Əlverişsiz şəraitin daxili və xarici şəraitə bölünməsi müəyyən qədər şərti xarakter daşıyır. Real həyatda daxili şərait bir sıra əlavə xarici əlamətlərin meydana gəlməsinə səbəb ola bilər.

Beləliklə də, inkişaf pozulmaları olan uşaqların böyük əksəriyyəti evdə təcrid olunmuş vəziyyətdə, öz həmyaşıdları ilə tam ünsiyyət qurma imkanı olmadan tərbiyə olunurlar. Bu isə öz növbəsində onların psixi inkişafının təbiətinə təsir etməyə bilməz. Həmçinin xarici əlverişsiz şəraitlər, əksinə olaraq, zamanla daxili şəraitə çevrilə bilər. Uşağın emosional stress vəziyyətində uzun müddət qalması bir qayda olaraq, mərkəzi sinir sisteminin və davranış pozğunluğunun işində daimi nasazlıqlara gətirib çıxarır. Yuxarıda sadalananlara əlavə olaraq qeyd etmək lazımdır ki, digər elmlər tərəfindən inkişafın mənfi amillərinin sıralarının araşdırılması daim genişlənir və buna müvafiq olaraq

xüsusi psixologiyanın məzmununda müəyyən dəyişikliklər baş verir. O, hər dəfə mövzular arasında ən tipikini seçərək patogen şərtlərin xüsusiyyətlərini psixi inkişaf prosesinin parametrlərindəki dəyişikliklərlə müqayisə etmək məcburiyyətində qalır.

Biz psixi inkişaf prosesinin çətin vəziyyətlərdə öyrənilməsinə xüsusi psixologiyanın predmeti adlandırırıq. Bu şərtlərin təsir nəticəsi olan pozulmuş inkişafın məhz özü ilə, özlüyündə, hər yaş dövrü üçün xarakterik olan orta dəyərlərdən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənən onun inkişaf dinamikasının templərini və psixikanın fəaliyyətinin aktual parametrlərinin sabit dəyişikliyi təşkil edir.

Xüsusi psixologiyada tədqiqat mövzularının spesifikliyi onun vəzifələrini də müəyyənləşdirir. İstənilən bir elm sahəsi kimi o, da həmişə özünün ən ümumi qanunlarını ortaya çıxarmağa və fəaliyyətə qoşmağa can atır.

Xüsusi psixologiya müəyyən sərhədlər çərçivəsində olan bilik sahəsi kimi tibb, pedaqogika və psixologiya ilə sıx bağlı meydana çıxıb inkişaf etmişdir. Onun psixologiya ilə əlaqəsi metodiki mövqelərin, dərk etmə aparatının, psixikanın öyrənmə metodlarının ümumiliyi ilə müəyyən edilir.

Xüsusi psixologiya öz inkişafında psixiatriya, nevropatiya və fiziologiya kimi tibbi elmlərinin

nailiyyətlərinə istinad edir. Tibbi məlumatların dərinləndirilməsi bu və digər qüsurların quruluşu, mexanizmi və əmələ gəlmə səbəbləri haqqında təsəvvürlərin əldə edilməsinə imkan yaradır, anomal uşağın psixi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə köməklik göstərir.

Xüsusi psixologiya patopsixologiya ilə sıx bağlıdır. Bunu qeyd etmək lazımdı ki, bəzi elmi ədəbiyyatlarda xüsusi psixologiyanın patopsixologiyanın bir hissəsi olması barədə fikirlər vardır. Lakin bu fikirlərlə razılaşmaq olmaz. Çünki patopsixologiya formalaşmış şəxsiyyətin və psixi sahənin dağılmasının qanunauyğunluqlarını və quruluşunu öyrənir. Bundan əlavə patopsixologiya kliniki psixiatriyanın qoyduğu məsələlərin həll edilməsinə istiqamətlənmiş olur. Anomal uşağın psixoloji xüsusiyyəti isə carı və ya yekunlaşmış psixoloji proses şəraitində inkişaf edir. Xüsusi psixologiya isə korreksiyaedici pedaqogikanın təcrübə və nəzəriyyələrinə əsaslanır.

Xüsusi psixologiyanın qarşılıqlı əlaqə olduğu elm sahələrindən biri pedaqogika, onun müstəqil sahəsi olan xüsusi pedaqogikadır. Bu elmləri bir –birinə bağlayan əsas şərt hər iki elm sahəsinin insan psixikasını öyrənməsidir. Xüsusi psixologiya anomal uşağın psixikasını, onun inkişaf qanunauyğunluqlarını və mərhələlərini araşdırdığı halda, xüsusi pedaqogika anomal şagirdlərin şəxsiyyət kimi inkişafını, təlim-tərbiyə

işinin təşkili və idarə olunmasının qanunauyğunluqlarını öyrənir. Beləliklə, inkişaf anomaliyası olan uşaqların təlim və tərbiyəsi ilə bağlı məsələlərin həlli ümumi didaqtik nəzəriyyələr və fərdi metodiki təlimlər əsasında işlənib hazırlanır.

Xüsusi psixologiya korreksiyaedici pedaqogika ilə çox sıx şəkildə əlaqəlidir. Bu elm sahələrinin ümumi predmeti, təbii elmi bazası inkişaf pozulması olan uşaqlar, ümumi məsələlərin müəyyən edilməsi, metodiki əsasların ümumiliyi, tədqiqat metodlarıdır. Bu da öz növbəsində öyrənilmiş məsələlərin vahid anlayışlarda təsnifatlaşdırılmasına imkan verir. Bununla bərabər korreksiyaedici pedaqogika təlim və tərbiyə sistemini hazırlayır və onu elmi cəhətdən əsaslandırır. Xüsusi psixologiya isə anomal uşaqların inkişaf qanunauyğunluqlarını öyrənir.

Bu iki elmin qarşılıqlı əlaqəsi və qarşılıqlı şərtlənməsi görkəmli rus psixoloqu S.L.Rubinşteyn tərəfindən də təstiqlənmişdir: "Uşağın psixi inkişafının və pedaqoji proseslərinin qarşılıqlı əlaqəsi ilə yanaşı, uşağın psixikası onun inkişaf qanunauyğunluqları ilə birgə psixologiyanın predmeti hesab edilir, pedaqoji proses burada bu inkişafın bir şərti kimi çıxış edir. Qarşılıqlı əlaqələr pedaqoji tədqiqatda dəyişir: pedaqogikanın predmeti özünün xüsusi qanunauyğunluğunda təlim və tərbiyə prosesi hesab edilir, uşağın psixoloji

xüsusiyyətləri isə nəzərə alınmalı olan şərtlər kimi çıxış edir".

Yuxarıda sadalanan vəzifələr təbii olaraq həm tədqiqi, həm də eyni zamanda tətbiqi mənə daşıyır. Xüsusi psixologiyanın arsenalında bu və ya digər pozulmaları olan uşaqların psixi inkişafının əsas modal-qeyri-spesifik, modal-spesifik və fərdi-tipoloji xüsusiyyətləri haqqında olan məlumatlar bu uşaqların təlim prosesini differensasiya etməyə imkan verir, onlarla iş üçün adekvat və effektiv korreksiyaedici proqramlar qurur, yeni geriləmələrin yaranmasına maneə törədən şəraitlər yaradır – psixoprofilaktikanı aparır.

Beləliklə, xüsusi psixologiyanın tətbiqi problemlərinin geniş diapazonu inkişaf pozulması olan uşaqların müxtəlif qruplarının tədris metodları və məzmunu üçün elmi əsasların işlənməsi prosesi ilə, korreksiyaedici, reabilitasiyaedici və psixoprofilaktik işlərlə şərtlənmiş olur.

1.2. Xüsusi psixologiyanın əsas kateqoriyaları

Xüsusi psixologiya bütövlükdə psixi reallıqların müxtəlif tərəflərini əks etdirən anlayışlar sisteminə, eləcə də spesifik - yalnız ona məxsus olan inkişaf pozulma xüsusiyyətlərini əks etdirən özəl kateqoriyalara (yunan sözü *kategoria* - ifadə etmək, əlamət). malikdir. Xüsusi psixologiyanın kateqoriyaları sosial təcrübə və

elmi tədqiqatların təsiri altında: qüsurlu inkişaf – anomal inkişaf əsasında formalaşır.

Görkəmli rus tədqiqatçısı L.S.Vıqotskinin müəyyənləşdirməsinə əsasən anomal inkişaf – defektivlik (qüsurluluq) deyil, özünəməxsus inkişafdır. Bu inkişaf mənfi əlamətlərlə məhdudlaşmır, əksinə bir sıra müsbət əlamətlərə malikdir. Bu əlamətlər qüsurlu uşağın cəmiyyətə və ətraf aləmə uyğunlaşması əsasında əmələ gəlir. Bu anlayış “dizontogenez” termini altında birləşən anlayışlar dövryyəsinə daxil olur. “Dizontogenez” termini ilə ontogenezin müxtəlif pozulma formalarını ifadə edirlər.

“Anomal inkişaf” anlayışına bir sıra müddəalar daxil edilir:

Birincisi, böyüklərdən fərqli olaraq uşaqlarda olan qüsurlar inkişaf pozulmalarına gətirib çıxarır;

İkincisi, uşaqlarda olan qüsurlar müəyyən şərait zamanı inkişafın pozulması ilə nəticələnə bilər. Uşaq beyni yüksək dərəcədə plastikliyə malikdir və kiçik yaş dövründə qüsurun kompensasiya bacarıqları olduqca yüksəkdir. Bununla əlaqədar olaraq hətta beynin müxtəlif nahiyyələrində və ötürücü yollarda zədələnmələrin olması zamanı ayrı-ayrı funksiyaların sıradan çıxması müşahidə olunmaya da bilər. Dizontogenezin analiz parametrlərinin təyin edilməsi anomal inkişafın təsnifatını

həyata keçirməyə imkan verir. Belə parametrlərə aid edilir:

- Qnozisin, praksisin, nitqin və baş beynin qabıq və qabıqaltı tənzimləyici sistemlərinin çatışmazlığı ilə bağlı ümumi pozulma ilə şərtlənmiş xüsusi qüsurun hansı birindən müəyyən olmasından asılı olaraq *pozulmanın funksional yerləşməsi*;
- *Zədələnmənin nə zaman baş verməsi*. Zədələnmə nə qədər erkən baş verərsə funksiyaların inkişafsılığının təzhürü bir o qədər çox güman edilir, gec zədələnmələr zamanı psixi funksiyaların dağılması ilə müşahidə olunan pozulmalar əmələ gəlir;
- *Zədələnmənin ağırlıq dərəcəsi*. Dərin zədələnmələrin olması inkişafda ağır pozulmalar şəklində təzahür edir.

Anomal uşaqlar dedikdə əqli, psixi və fiziki inkişafın anadangəlmə və ya qazanılma pozulmaları olan uşaqlar nəzərdə tutulur. Bu termin yunan sözü olan *anomalos* sözündən götürülüb, mənası – qeyri-düzgün, düzgün olmayan kimi başa düşülür və sözün geniş mənasında inkişafında ağır pozulmalar olan *uşaqlar* nəzərdə tutulur. Bununla bərabər son zamanlara qədər “anomal uşaq” anlayışını demək olar ki, sağlamlığında ciddi psixoloji və fiziki qüsurun olması nəticəsində xüsusi

təhsil müəssisələrində təhsil almağa məcbur qalan uşaqlara qarşı işlədirdilər.

İnkişaf pozulması olan uşaqlara əqli cəhətdən geri qalan uşaqları, kar uşaqları, zəif eşidən uşaqları, gec karlaşanları, görmə qabiliyyətini itirmiş olan uşaqları və zəif görənləri, ağır nitq pozulmaları olan uşaqları, dayaq-hərəkət aparatı pozulması olan uşaqları, psixi inkişafı ləngiməsi olanaları, emosional iradi sahənin ağır pozulmaları olan (erkən uşaq autizmi) və kompleks (mürəkkəb) pozulmaları olan uşaqları aid edirlər. Onlar tərkibinə tibbi, pedaqoji-psixoloji və sosial yardımın daxil olduğu kompleks reabilitasiyanın aparılmasına ehtiyac duyurlar. Bu yardım həm də, fərdiləşdirilmiş şəkildə olmalıdır.

“Anomal uşaq” termininin müasir ekvivalenti “sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar”, “xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar”, “xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar” («children with special needs») terminləri hesab edilir.

Hər bir cəmiyyətdə, bəşər mədəniyyətində xüsusi yaradılmış mühit mövcuddur. Bu mühitin tərkibinə xüsusi təşkil olunmuş təhsil müəssisələrində və ev şəraitində müxtəlif yaşlı uşaqların təlimi üçün nəzərdə tutulan adətləri və elmi cəhətdən əsaslandırılmış üsulları daxil edir. İnkişafda baş verən ilkin geriləmələr uşağın bu sosial və mədəni cəhətdən şərtlənmiş olan mühitdən

geri qalmasına gətirib çıxarır. Bununla bərabər inkişafın mənbəsi hesab edilən mədəni və sosial aləmlə əlaqələrini kobud şəkildə pozur. İlkin mərhələdə valideyn və uşağın arasında olan əlaqədə bu cür kobud şəkildə pozulur. Belə ki, mədəniyyətin daşıyıcısı olan böyük yaşlı insan inkişaf pozulması olan uşağa onun normal həmyaşıdlarının spontan şəkildə, xüsusi təşkil olunmuş əlavəli və spesefik vasitə, metod, yolları olmadan yiyələndiyi təhsili bilikləri necə ötürəcəyini bilmir və ya bacarmır.

Bu qanunauyğunluğu L.S.Viqotskinin uşaq şəxsiyyətinin formalaşmasında mədəni və təbii istiqamətlərin birliyi haqqında nəzəriyyəsi baxımından nəzərdən keçirtmək lazımdır. L.S.Viqotski təbii istiqamət adı altında uşaq orqanizminin bioloji inkişafını, mədəni istiqamət adı altında isə düzgün olmayan təlim nəticəsində inkişafı nəzərdə tuturdu. L.S.Viqotski inkişaf pozulmaları olan uşaqlara gəldikdə fikir ayrılığının təzahüründən, yəni bu iki istiqamətin üst-üstə düşməməsindən söz açır və göstərir ki, bu uşağın inkişafı üçün xüsusi “dolay” yolların yaradılmasına ehtiyacın əmələ gəlməsinə gətirib çıxarır.

L.S.Viqotskinin, uşaq qüsurunun əsas səbəbi kimi inkişafında pozulması olan uşağın “sosial çıxıq” haqqında olan fikri bu vəziyyətin ən yaxşı xarakteristikası hesab olunur. “Orqanizmdə olan fiziki qüsurlar tamamilə

eyni “sosial çıxıq” yaradır, zədələnmiş hər hansı bir nahiyyə - əl və ya ayaq oynaqdan çıxdığı zaman, sadə bağlar kobud şəkildə yırtıldığından bu proses, yəni orqanların fəaliyyəti, bitişməsi, iltihab prosesləri ilə və ağrılarla müşayiət olunur. Əgər psixoloji çatışmazlıq sosial çıxıq mənasına gəlirsə, o zaman belə uşağı pedaqoji cəhətdən tərbiyə etmək də zədələnmiş və *çıxmış orqanın yerinə salınması prosesi* kimi ,onu yenidən həyata qaytarmaq, cəmiyyət həyatına qoşmaq mənasını verir.”

İlkin pozulmanın “sosial çıxıq” ilə nəticələnməsinə əsaslanaraq “xüsusi təlimə ehtiyacı olan uşaqlar” termininə aydınlıq gətirək, başqa sözlə desək bu uşaqların əsasən nəyə ehtiyacları olduğunu müəyyənləşdirək.

Bu uşaqlar aşağıdakılara ehtiyac duyurlar:

- İnkişafdakı ilkin pozulmanın mümkün qədər erkən dövrdə aşkarlanmasına;
- Xüsusi təlim prosesinin uşağın yaşından asılı olmayaraq inkişafda ilkin pozulmanın diaqnostikasından dərhal sonra başlanmasına;
- Təlimin tərkibinə xüsusi bölmələrin əlavə edilməsinə, bu bölmələrin normal inkişaf edən həmyaşlarının təliminin məzmununda olmayan, uşaq inkişafı ilə bağlı yaranan məsələlərin həllinə yönəldilməsinə;

- Təlimin dolayısı yolların qurulmasına, ənənəvi təlimdə tətbiq edilən xüsusi üsul və vasitələrdən istifadəyə;
- Uşağın inkişaf səviyyəsi ilə real nailiyyətlərin təlimi üzrə seçilmiş proqrama müvafiq icra olunmasına müntəzəm nəzarət edilməsinə;
- Təlim mühitinin məkan və zamana görə uşağın imkanlarına uyğun təşkil olunmasına;
- Ətrafdakı bütün yaşlıların öncədən təlimatlandırılmasına və onların uşağın reabilitasiya məsələlərinin həllində səylərinin razılaşdırılmasına və fəal iştirak etmələrinə ;
- Reabilitasiya prosesinin məktəb təlimi dövründə təlim vasitəsi ilə yekunlaşmasına;
- Reabilitasiya prosesinin inkişafedici və korreksiyaedici məsələlərinin savadlı, ixtisaslaşdırılmış mütəxəssislər tərəfindən həyata keçirilməsinə ;

Xüsusi təlimə ehtiyacı olan uşaqlar – bu termin unitar cəmiyyətdən açıq vətəndaş cəmiyyətinə keçid zamanı, bütün dünya ölkələrində inkişafında pozulması olan uşaqlara qarşı həmin cəmiyyətin dəyişən münasibətlərinin, onların hüquqlarının dərk edildiyi zaman əmələ gəlir. Hazırkı dövrdə cəmiyyətdə yeni anlayışın yaranmasını əks etdirməyin vacibliyi bir sıra terminlərin: “anomal uşaq”, “inkişafında pozulması olan

uşaq”, “inkişafında geriləmə olan uşaq” və s. yaranmasına səbəb olmuşdur. Bu terminlərdəki xüsusiyyət, yəni insanın anormallığını, qeyri-tamlığını dəqiqləşdirən ifadələri («debillik», «idiotluq», «daun», «oliqofren», «alalilik», «dizartrik» və s. kimi qəbul edilən sözləri.) öz geniş istifadəsindən çıxarır.

Bu termin insanların tam sağlam və natamam sağlamlar kimi bölgüsünə qarşı cəmiyyətin etirazını ifadə etməklə, köhnə, kobud səslənən birmənalı termini yeni daha yumşaq terminlə əvəz etməklə yanaşı, həm də uşağın etikətlənməsindən imtina edilməsi, təlim vasitələrində eləcə də, xüsusi şəraitlərdə onların ehtiyaclarının bərpasında yaranan pozulmaların və çatışmazlıqların uşaqların xarakteristikasında vurğulanmasından azad edilməsinin göstəricisidir.

Köhnə anlayışların etimologiyasının və onların müasir məzmunu arasındakı ziddiyyət 1991-ci il BMT-nin, “əlillərin hüquqları” və “əqli geri insanların hüquqları” haqqında ratifikasiyanın sonunda aydın oldu. Bu zaman qüsurlu müəyyən edən terminlərin istifadəsindən imtina edilməsinin vacibliyi və bu terminlərin alçaldıcı xarakter kimi qavranılması cəmiyyət tərəfindən dərk edildi. Belə etikətlərin sırasına “anomal uşaqlar”, “anomal inkişaf” terminləri də daxil edilir. Lakin bununla bərabər bu terminlər müvafiq sahənin mütəxəssisləri tərəfindən indi də elmi cəhətdən istifadə

edilməyə davam edirlər. **Xüsusi psixologiyada qüsurlu quruluşu anlayışı.** Bu anlayışın əsasında L.S. Vıqotskinin qüsurlar sistemi dayanır. Onun, uşağın anomal inkişafının mürəkkəb quruluşu, qüsurlu sistemli quruluşu haqqında nəzəriyyələri uşağın hər hansı bir xəstəliyi və ya hər hansı bir analizatorun zədələnməsi nəticəsində verilmiş funksiyanın təcrid olunmuş şəkildə fərqləndirilməsi haqqında təsəvvürləri inkar etdi. Qüsurlu bir sıra geriləmələr yaradaraq atipik inkişafın mürəkkəb quruluşunu yaradır. L.S. Vıqotski anomal inkişafda iki qrup əlamətləri fərqləndirməyi təklif etmişdir:

- İlkin - xəstəliyin bilavasitə bioloji xarakterindən sımejdana çıxan pozulmalar ;
- İkincili- sosial inkişaf prosesi zamanı dolayı yolla əmələ gələn pozulmalar. İkincili qüsurlu psixoloji tədqiqatda əsas obyekt hesab olunur.

Qüsurlu quruluşuna müasir yanaşma kliniki və ya kliniki-psixoloji baxımdan yanaşmanı nəzərdə tutur . Bu zaman ilkin pozulmalar mərkəzi sinir sisteminin zədələnməli ilə bağlı, ikincili pozulmalar isə psixikanın inkişafsızlığı ilə bağlı olur. İlkin- əsas qüsurlu psixi funksiyaların pozulması, ikincili - törəmə qüsurlu isə təfəkkür fəaliyyətinin çatışmazlıqları zamanı meydana çıxdır. Çox vaxt şəxsiyyətin formalaşmasına psixoloji yanaşma zamanı hətta üçüncülü pozulmanın olması da aşkar edilir. Qüsurlu üzərindəki məhz bu ikincili və üçüncülü

təsirlər uşağın özünəməxsus davranışını müəyyən edir. Bununla əlaqədar olaraq psixoloji-pedaqoji korreksiya-edici vasitələrin köməyi ilə dolayı yolla əmələ gələn pozulmaların aradan qaldırılması, zəiflədilməsi və ya qarşısının alınması əsas məqsəd hesab edilir.

Korreksiya (“correcio” – lat. sözü olan islah etmək, düzəltmək) – uşaqların inkişafında olan geriləmələrin, qüsurların aradan qaldırılmasına yönəlmiş olan psixo-pedaqoji fəaliyyət formasıdır. Xüsusi psixologiyada bu termin xüsusi mənada ayrı-ayrı pozulmaların aradan qaldırılması kimi istifadə olunur. Məsələn, səs tələffüzü qüsurlarının aradan qaldırılması, eynək vasitəsi ilə görmə çatışmazlığının (miopiyanın) korreksiya edilməsi və s. Ümumi mənada isə - ikincili pozulmaların hamarlanmasına yönəldilmiş bir vasitələr sistemi- korreksiyaedici-tərbiyə işi kimi başa düşülür. Korreksiya –tərbiyə işi zədələnmədən qorunmuş funksiyalara istinad edərək, xüsusi üsulların köməyi ilə tibbi-pedaqoji-psixoloji vasitələr kompleks kimi həyata keçirilir.

Psixoloji korreksiyadan danışarkən korreksiya-edici – inkişafedici təlim vasitələrinin köməyi ilə idrak sahəsi pozulmalarının bərpasını nəzərdə tutmaqla yanaşı, həmçinin uşaqlara böhran anlarında yardımın göstərilməsini də nəzərdə tutmaq lazımdır. Bu böhranlı

anlar şəxsiyyətin özünüdərk etməsinin artması ilə bağlıdır.

Məlumdur ki, aqresivlik, yüksək narahatçılıq və psixi proseslərin davamsızlığı nəticəsində anomal uşaqlarda yaranan sosial dezadaptasiya sıçrayışı pozulmaların gec diaqnostikası zamanı müşahidə olunur. Eyni zamanda bu hal anomal uşaqların digər təhsil müəssisələrinə köçürülməsi zamanı, eləcə də yeniyetməlik dövründə “münaqişə sahəsinin diapazonu”nun genişlənməsi nəticəsində də müşahidə olunur. Belə ki, normal inkişaf edən yeniyetmələrdən təcrid olunmuş şəkildə təhsil almanın dərk edilməsi, cəmiyyətdə öz yerini tapmaq çətinliyi, qapalı kollektivdə uzun müddət qalma və dərsləndərkən maraqların həyata keçirilməsi imkanlarının məhdudlaşması, ailədən uzaq düşməsi və ailədə münaqişəli münasibətlərin yaşanmasıdır. Bu halın yaranmasını intensiv şəkildə stimullaşdırır, Bütün bunlar isə psixoloji korreksiyanı tələb edir.

Tibbi pedaqogikanın xüsusi üsullarının inkişafı tarixində “psixi ortopediya üsulu” uzun müddət məşhur olmuşdur. Bu üsul özünə məşqləri, motorika və analizator funksiyalarının tərbiyələnməsini daxil edirdi. L.S.Viqotski bu üsula tənqidi yanaşaraq qeyd edirdi ki, bu zaman korreksiyada ağırlıq mərkəzi nisbətən az qavranılan funksiyalar üzərinə köçürülür, onların pedaqoji təsirlərə məruz qaldığı hissələrdə isə proses ali psixi

funksiyaların hesabına həyata keçirilir. Uşaq səsləri və rəngləri daha yaxşı ayırd etməyi öyrənsə, bu görmənin və eşitmənin yaxşılaşması hesabına deyil, təfəkkür, ixtiyarı diqqət və yaddaşın hesabına baş verir.

Lakin bu fikir ziddiyyətli və inandırıcı deyil, əksinə olaraq günümüzdə “perseptiv treninq” adını almış üsulun istifadə edilməsinin faydasını təstiqləyir.

Qeyd etmək lazımdır ki, tətbiqi yaş psixologiyasının inkişafı ilə əlaqədar olaraq “korreksiya” termininin normal psixi inkişaf sahəsinə özünəməxsus ekspansiyası baş verir. Burada o, norma çərçivəsində psixi inkişafın şərtlərinin və optimal imkanlarının yaranmasına istiqamətlənmiş fəaliyyəti ifadə edir. Simptomatoloji korreksiyadan fərqli olaraq xüsusi psixologiyada uşağın normal inkişafı zamanı korreksiya gerilmənin mənbəyinə və əlamətlərinə yönəldilmiş olur.

Kompensasiya – bu hər hansı bir funksiyanın pozulması və ya itirilməsi zamanı orqanizmin funksiyalarının yenidən qurulmasının çoxcəhətli mürəkkəb prosesi hesab olunur. Kompensasiyanın əsasında beyin qabığının bir zədələnmə sahəsi funksiyalarının digəri ilə neyropsixoloji əvəzləmə mexanizmləri dayanır.

L.S.Vıqotski kompensasiya məsələlərində idealizmi, xüsusilə “orqanizmin özündə qüsurlar tərəfindən yaradılmış həyatda yaşama maneələrini aradan qaldırılmasına çalışan qüvvələr oynar” kimi fərziy-yələri

tənqid edirdi. L.S.Vıqotskinin fikrinə görə təkmilləşmə stimulları əksinə olaraq uşağın və onun imkanlarının qarşısına qoyulan tələblər arasında münaqişə yarandığı zaman baş verir.

Beləliklə, korlarda inkişaf etmiş taktil-titrəyiş hissiyatı, korlarda göz qavrayışının itiləşməsi və göz yaddaşı formasında olan kompensator imkanlar öz-özünə formalaşmır. Onlar öz inkişaflarının gedişatı zamanı və xüsusi işin aparılması zamanı formalaşmağa başlayır.

Kompensasiya prosesi zamanı həlledici rolunu sosial amillər oynayır. L.S.Vıqotskinin sözlərinə görə, kompensasiya prosesində “mənfi qüsurun müsbət kompensasiya çevirmə qanunu” fəaliyyətə başlayır.

Sosial adaptasiya – inkişaf pozulması olan uşaqların sosial adaptasiya prosesində onların həyata və əmək fəaliyyətinə uyğunlaşması, onların fərdi və ya qrup şəklində davranışlarının cəmiyyət normalarına müvafiq olaraq uyğunlaşdırılmasıdır.

“Sosial reabilitasiya” anlayışı adaptasiya termininə yaxın mənada başa düşülür. Bu termin altında sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların sosial mühitə daxil edilməsi nəzərdə tutulur. Hər iki anlayış “sosiallaşma” termini altında da anlaşıla bilər.

Xüsusi qayğıya ehtiyacı olan bütün uşaqlarla münasibətdə sosial adaptasiyanın ümumi məqsədlərinə onların optimal karyera və əməyə davamlılığı, fəal

özünüqiymətləndirmənin inkişafı və ətrafdakıların qiymətləndirməsi daxil olur.

İnkişaf pozulması olan uşaqların sosial adaptasiyası ilə bağlı problemləri erkən uşaqlıq vaxtlarından yetkinlik yaşına kimi həll olunmalıdır. O, tərkibinə nəinki əsas məşğələlərə hazırlığı daxil edir (təhsil, əmək, peşə fəaliyyəti və s.) , həm də ailə qurmaq və vətəndaşlıq vəzifə, borclarını yerinə yetirmək də daxil olmaqla müstəqil həyata hazırlayır. Sosial adaptasiyanın hər bir mərhələsində pedaqoq və psixoloqdan başqa ailə üzvlərinin və ətrafdakı insanların da yaxından iştirak etməsi vacib amil hesab edilir. Əlil uşaqların sosial adaptasiyasında onların problemləri ilə məşğul olan ictimai təşkilatlar da böyük rol oynayır. Onlar müvafiq qanun-vericiyin qəbulunu asanlaşdırır, kütləvi informasiya vasitəsi ilə ailə ilə əlaqəri həyata keçirir, onlara qarşı ayrı-seçkilik faktlarını ifşa edərək anomal uşaqların hüquqlarını müdafiə edir, normal inkişaf edən və inkişafında pozulması olan uşaqlar arasında əhəmiyyətli əlaqələrin artmasına köməklik göstərir. İctimai təşkilatların az olmasına baxmayaraq, ölkəmizdə uşaqların sosial adaptasiyasına köməklik göstərən tədbirlər gündən-günə daha çox təşkil olunmağa başlayır və bu tədbirlərə əlillərin olimpiya oyunları və idman yarışları, yaradıcılıq festivalları, tətbiqi incəsənət sərgiləri və s. daxil edilir.

1.3.Xüsusi psixologiyanın formalaşma tarixinin xülasəsi

Xüsusi psixologiyanın formalaşması elmi biliklərin intensiv sahəsi olan, uşaqların təlim və inkişaf proseslərinin kliniki-fizioloji və psixoloji-pedaqoji öyrənilmə istiqamətlərini məhdud şəkildə birləşdirən –“defektologiya” çərçivəsində baş verirdi. Bu çərçivədə xüsusi psixologiya ilkin olaraq tətbiqi sahə kimi qavranılırdı. Bu sahə korreksiyaedici pedaqoji məsələlərin optimal həllinin təmin edilməsini və uşağın psixoloji inkişafını müəyyən edən psixoloji diaqnostika üsullarının optimal həllinin təmin edilməsini şərtləndirirdi.

XIX əsrin ortalarına qədər xüsusi psixologiya inkişaf anomaliyası olan uşaq və böyüklərin psixologiyasının öyrənilməsində epizodik xarakter daşıyırdı. Bu tədqiqatların nəticələri haqqında məlumatlar isə nadir halda psixoloji, fəlsəfi və tibbi nəşrlərdə nəzərə çarpırdı. Bu, məlumatlar kar, kor, kar-kor insanların təlim və tərbiyəsinin ilkin cəhdlərinin uğurla nəticələnməsi ilə bağlı olurdu.

Xüsusi psixologiyanın bir elm kimi inkişafı Qərbi Avropa ölkələrində ABŞ və Rusiyada qüsurlu şəxslərin psixi inkişafının sisteməlik araşdırması, ümumi-təhsil qanununun qəbul edilməsi, həmçinin dövlət xüsusi təhsilin sistemlərinin yaranması ilə bağlı idi. Yaranmış sistemlərin özəyinin əsasında əqli cəhətdən geri

qalan, kar və kor uşaqlar üçün mövcud olan məktəblər dayanırdı.

Anomal uşaqların təhsil imkanları və ehtiyaclarının elmi şəkildə əsaslandırılması, normal və anomal inkişafın differensasiyası, uşaq qüsurunun psixoloji təbiəti və müxtəlif təzahürlərinin öyrənilməsi, inkişaf pozulmalarının kompensasiya və korreksiya problemlərinin müzakirəsi, müxtəlif tipli xüsusi məktəblərdə təhsilin optimallaşdırılmasının psixoloji əsaslarının araşdırılması üçün nəzəri və praktik psixoloji vasitələrin işlənməsini stimullaşdırır.

Anomal uşaqların psixologiyasının öyrənilməsi üçün laboratoriya Rusiyada ilk dəfə olaraq, V.P.Kaşenkonun rəhbərlik etdiyi Xalq komissarlığının tibbi-pedaqoji stansiyasının nəzdində L.S.Vıqotski tərəfindən 1926-cı ildə açılmışdır. Anomal uşaqlığın psixologiyası sahəsindəki araşdırmalar 1929-cu ildə onun nəzdində yaradılan Xalq Komissarlığı defektoloji Təcrübə İnstitutu bazasında davam etdirildi (hal hazırda Rusiya Təhsil Akademiyasının Korreksiyaedici pedaqogika İnstitutu).

Xüsusi psixologiya və bu sahədə praktiki tədqiqatların metodologiyasının nəzəri əsaslarının yaranma tarixi görkəmli rus psixoloqu Lev Semenovıç Vıqotskinin adı ilə bağlıdır. Lev Semenovıç Vıqotski 1896-cı il noyabrın 5-də (17) Belarusiyanın kiçik bir şəhərçiyi

olan Orşedə anadan olmuşdu. Lakin bir ildən sonra onun ailəsi Qomel şəhərinə köçmüş və burada gənc alimin cavanlıq illəri keçmişdir. L. S. Vıqotski Moskva universitetinin hüquqşünaslıq fakültəsini və A.P.Şanyavski adına Xalq universitetinin filologiya fakültəsini bitirərək Qomeldə müstəqil pedaqoji fəaliyyətə başlamışdır. Amma onun həqiqi elmi fəaliyyəti 20-ci illərin ortalarında Moska şəhərində başlayır. Bu dövrdə onun məhşur təcrübəçi, tədqiqatçı, publisist və pedaqoq bacarıqları təzahür etməyə başlayır. Gənc alim psixoloji dairələrdə bir sıra orijinal nəşrlərin müəllifi kimi şöhrət qazanmışdı. Bu nəşrlər dünyəvi psixologiya elm xadimlərinin (Z. Freyd, J.Piaje, E.Torndayka və b.) işlərinin təhlilinə və psixoloji incəsənətə həsr olunmuşdur. O, insan davranışının mədəni - tarixi inkişafı nəzəriyyəsinə yararmışdır. Bu nəzəriyyədə o, insan şüurunu və fəaliyyət təbiətini psixikanın ontogenetik inkişaf prosesində nəzərdən keçirmiş və “Ali psixi funksiyaların inkişaf tarixi” (1931) adlı fundamental monoqrafiyasında bioloji və sosial, təbii və tarixi, təbii və mədəni əlaqələr kontekstində uşağın psixi inkişafının ümumi problemlərini araşdırmışdır.

Müxtəlif bilik sahələri üzrə dərin məlumata, parlaq tədqiqatçılıq qabiliyyəti və nəzəriyyəçilik bacarığına sahib olan L.S.Vıqotski o dövrdə hələ gənc olan görkəmli rus alimləri - İ. Bojoviç, P.Y. Qalperin, V.V.

Davıdov, A.R.Luriya, D.B.Elkonin və başqalarının diqqətini cəlb etmişdir.

Məlumdur ki, mədəni-tarixi psixologiyanın bir sıra vacib müddələri ilkin olaraq anomal inkişaf problemlərinə həsr olunmuş işlərdə formalaşdırılmışdır. Defektologiyanın psixoloji komponentləri özünün inkişaf mərhələsində milli psixologiyanın orijinallığını daha çox əks etdirirdi. O hər şeydən öncə insanın psixi inkişafının vahidlik qanunlarının postualatında təzahür edir və bu postualat ən məxtəlif şəraitlərdə reallaşır. Psixikanın canlı inkişaf edən bir sistem kimi qavranılması anomal inkişafın iyerarxiyalı təşkil olunmuş hərtərəfli təsvirinin aşkarlanmasına hədəflənməsində əks olunur. Burada mənfi bioloji amillər inkişaf geriləməsinin öncəliyini yaradır. Bu da öz növbəsində psixoloji və sosial-mədəni reallıqda baş verən ikincili və üçüncülü hadisələrin yaranması ilə özünü büruzə verir.

II Dünya müharibəsi sonrası dövrlərdə xüsusi psixologiyanın inkişafı xüsusi təhsil sisteminin differensasiyası, inkişafı, yenidənberpasının vaciblikləri ilə şərtlənmiş olmuşdur. Nəzərə alsaq ki, 90-cı illərə kimi xüsusi təlim sisteminin differensasiyası inkişaf pozulması olan müxtəlif uşaq qruplarının psixoloji-pedaqoji yardımının təkmilləşdirilməsinin əsas yolu kimi nəzərdən keçirildiyi üçün psixoloqların bütün söyləri bu dövrdə hər şeydən əvvəl yuxarıda sadalanan anomal

inkişaf növləri içərisində uşaq (əsasən koqnitiv sahədə) inkişafı və təlim xüsusiyyətlərinin tədqiqatına istiqamətlənmişdir.

Belə yanaşma əqli cəhətdən geri qalanların, psixi inkişafın ləngiməsi, görmə qabiliyyəti zəif olanların, korların, eşitmə qabiliyyəti zəif olanların, karların, və b. təliminin differensasiya olunmasına şərait yaradaraq xüsusi psixologiyanın bütün sahələrində elmi biliklərin toplanmasına, nəzəri əsasların və differensasiya üsullarının inkişafına köməklik göstərir. Lakin bununla bərabər, xüsusi psixologiyanın müxtəlif istiqmətlərinin daha çox tətbiqi xarakterli və nisbi təcrid olunmasının saxlanmasını şərtləndirmişdir.

90-cı illərdə xüsusi təlim dəyərlərinin dövlət və cəmiyyət tərəfindən yenidən dərk edilməsi, müxtəlif problemlili insanları vahid cəmiyyətə integrasiya edilməsinə istiqamətlənən açıq cəmiyyətin dəyərləri ilə birlikdə prioritetlərdə və xüsusi psixologiyanın inkişafında dəyişikliklərin baş verməsini tələb etdi. Bununla əlaqədar olaraq, həyatının bütün inkişaf mərhələlərində böyüklərə, yeniyetmələrə və uşaqlara xüsusi psixoloji yardım üsullarının işlənməsi və həyata keçirilməsi aktual olmağa başlayır.

İnkişaf və təlim-tərbiyə arasındakı münasibətin ahəngdarlığı əsas vacib məsələlərdən biridir. Bununla bağlı uşağın sosial-emosional inkişafının xüsusi təlimlə

təmin olunması, onun ailəsinin və yaxın sosial ətrafının dəstəklənməsi ilə bağlı məsələlər ortaya çıxır.

Özünün demək olar ki, yüz illik tarixi boyunca xüsusi psixologiya tədqiqat və praktik tətbiq sahəsini əhəmiyyətli dərəcədə genişləndirmişdir. Bu gün xüsusi psixologiya inkişaf psixologiyasının sahəsi kimi çıxış edir və öz növbəsində fiziki və psixoloji çatışmazlıqları olan insanların inkişaf problemlərini öyrənir. Bu problemlərin öyrənilməsi xüsusi təlim və tərbiyə şəraitində olan uşaqların ehtiyaclarını eləcə də, böyüklərin psixoloji müşayiətin xüsusi formalarında olan ehtiyaclarının müəyyən edilməsinə köməklik göstərir.

Beləliklə, müasir mərhələdə xüsusi psixologiyanın diqqət mərkəzində həm bu və ya digər anomaliyası olan uşaqların psixi inkişaf xüsusiyyətləri, həm də inkişaf problemi olan uşağın müəyyən ehtiyacları, ailədə təlim-tərbiyəyə imkan verən optimal təhsil istiqamətlərinin yaradılması, normal həmyaşıdları olan cəmiyyətə maksimal dərəcədə inteqrasiya etmək və ona adekvat psixoloji yardımını təmin etmək məsələsi dayanır.

1.4.Xüsusi psixologiyanın bölmələri

Xüsusi psixologiya həm normal həm də, anomal uşaqlar üçün ümumi olan psixikanın inkişaf qanunauyğunluqlarını, eləcə də inkişafında problemi olan müxtəlif uşaq qruplarına, bütün anomal uşaqlara aid edilən

inkişaf qanunauyğunluqlarının öyrənilməsi ilə məşğul olur. Xüsusi psixologiyanın tədqiqat dairəsi özünə müxtəlif psixi proseslərin və ümumilikdə psixi inkişaf qüsurunun kompensasiya yollarını, anomal uşaqların təlim və tərbiyə məsələlərinin psixoloji əsaslandırılmasının işlənməsini daxil edir. Lakin inkişaf pozulması olan bütün uşaq kateqoriyaları qüsurun quruluşuna, təsir mexanizminə, kompensasiya və sosial adaptasiyaya imkanlarına görə bir –birilərindən kəskin şəkildə fərqlənirlər. Ona görə də xüsusi psixologiyanın ümumi məsələlərinin araşdırılması zamanı onun hər bir bölməsi üzrə tədqiq etdiyi məsələlər öz tərkibinə və spesifik fərqliliyə malikdirlər.

Xüsusi psixologiyanın bölmələri pozulma xüsusiyyətləri üzrə differensiasiyasının və uşaqların təlim-tərbiyə işinin nəzəriyyə və praktikasının hazırlanıb həyata keçirilməsində Rusiya Elmlər Akademiyasının Elmi Tədqiqat Defektologiya İnstitutunun alim kollektivinin, xüsusi ilə T.A. Vlasovanın böyük əməyi vardır.

Xüsusi psixologiyanın daha çox işlənmiş bölmələrindən biri əqli cəhətdən geri qalan uşağın psixologiyası (oligoqfreno-psixologiya) hesab olunur. Onun tədqiqat predmeti intellekt pozulması olan uşaqların psixi inkişafının özünəməxsusluğudur.

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların pedaqoji - psixoloji problemlərini L.V.Zankov, J.İ.Şif, M.S.Pev-

zner, V.Q.Petrova, Q.M.Dulnev, B.İ.Pinskiy, N.Q.Morozova, X.S.Zamskiy, S.Y.Rubinşteyn və başqaları tədqiq ediblər. Onların tədqiqatları sayəsində əqli cəhətdən geri qalan uşaqların təlim-tərbiyə sistemi işlənilib, onların professional və əmək hazırlıq sistemi elmi cəhətdən əsaslandırılıb.

Hazırkı dövrdə E.A.Strebeleva və onun həmkarları tərəfindən uşaqların əqli inkişafında yaranan geriləmənin erkən korreksiyası və erkən aşkarlanma üsulları işlənilib hazırlanır.

Surdopsixologiyanın (kar və zəif eşidən uşaqların psixologiyası) pretmedi eşitmə pozulması olan uşaqların xüsusi psixi inkişaf xüsusiyyətləri və qanunauyğunluqları hesab olunur.

XIX – XX əsrlərdə surdopsixologiya bir elm kimi sürətlə inkişaf etmiş, kar uşaqların təfəkkür, yaddaş, qavrayış, nitq inkişafı məsələləri üzrə geniş tədqiqatlar aparılmışdır (R.M.Boskis, J.İ.Şif, İ.M.Solovyova, T.V.Rozanova, F.F.Rau, M.E.Xvatcev, S.A.Zıkov və b.). Çoxsaylı tədqiqatlar nəticəsində kar uşaqların kütləvi məktəblərdə inteqrasiya olunmuş təhsili problemini həll etmək mümkün oldu. 0-6 yaş arası olan uşaqlarda eşitmə pozulmasının neyropsixoloji diaqnostika metodikası Z.S.Aliyeva tərəfindən işlənmişdir

Tiflopsixologiya (kor və zəif görənlərin psixologiyası) ağır görmə pozulması olan uşaqların psixika-

sının öyrənir. Tiflopsixologiya ilə bağlı problemlər sensor çatışmazlıq şəraitində psixi inkişafın ümumi konsepsiyasının işlənməsi istiqamətində həll olunur (M.İ.Zemcova, Y.A.Kulakin, İ.S.Kostyuçek, A.Q.Litvak, L.İ.Solnceva, V.S.Sverlov və başqaları).

Son dövrlər tiflo - surdopsixologiya sahəsində (kar-kor uşaqların psixologiyası) də əhəmiyyətli nailiyyətlər əldə olunmuşdur. Kar-kor (lal) insanların psixi inkişafın yüksək səviyyəsinə yiyələnmə imkanları elmi cəhətdən sübut olunmuş və təcrübə ilə (İ.A.Sokolyanskiy, A.İ.Meşeryakov, A.V.Yarmolenko və b-rı.) təstiq-lənmişdir.

Loqopsixologiya (nitq pozulması olan uşaqların psixologiyası) xüsusi psixologiyanın ən gənc bölməsi hesab olunur. Onun tədqiqat predmeti nitq patologiyası olan uşaqlarda psixi inkişafın qanunauyğunluqlarıdır. Psixoloji elmin bu sahəsi loqopediya bazasında formalaşır və bununla da mütəxəssislərin diqqətini cəlb edir (İ.T.Vlasenko, Q.V.Çirkina, O.N.Usanova, Y.F.Qarkuşa və b-rı.).

Xüsusi psixologiya məsələlərinin həllində psixodiqnostika da vacib rol oynayır. İnsanların fərdi bacarıqları, şəxsiyyət xüsusiyyətləri onun predmeti hesab olunur.

Psixodiqnostika metodlarının köməyi ilə anomal uşağın qüsurunun özünəməxsusluğu haqqında infor-

masiya əldə etmək olar. Xüsusi psixologiyada uşaqların psixi funksiyalarının, dərk etmə fəaliyyətinin və şəxsiyyət xüsusiyyətlərinin sistemli öyrənilməsi O.N.Usanova T.A.Vlasova, S.D.Zabramnaya, V.İ.Lubovskiy və b-rı tərəfindən aparılmışdır. Xarici pozulmaların və oxşar vəziyyətlərin diaqnostikasının differensasiya üsulları üzərində işlər isə hələ də davam edir.

Xüsusi psixologiyanın bölmələri arasında davam edən differensasiya bu elmin inkişafını əks etdirir. O, həm də inkişaf pozulması olan uşaqların korreksiya və təlim-tərbiyəsi üzrə təcrübə ehtiyacları ilə bağlı inkişaf edir.

Nəticələr

- Xüsusi psixologiya - mərkəzi sinir sistemi funksiyalarının, eşitmə, görmə, nitq, hərəkət sahə çatışmazlıqlarının mürəkkəb və çoxsaylı pozulmaları, psixoloji, pedaqoji və tibbi biliklərin integrasiya olunmaları haqqında bir elm sahəsidir.
- Xüsusi psixologiyanın bir elm kimi formalaşmasında L.S.Vıqotskinin böyük rolu olmuşdur. Görkəmli rus psixoloqu və defektoloqu olan L.S.Vıqotski müasir elm və təcrübə üçün öz aktuallığını hələ də qoruyub saxlayan böyük, zəngin elmi irs qoyub getmişdir. L.S.Vıqotskinin nəzəri tədqiqatları indi də onun tələbə və həmkarlarının işlərində öz əksini tapır.

- Müasir mərhələdə xüsusi psixologiyanın əsas məsələləri: bu və ya digər səbəbdən sistemdən kənar düşmüş uşaqların xüsusi təhsil ehtiyaclarının müəyyənləşdirilməsi; tərkibinə həm xüsusi fərdi yardımı həm də, cəmiyyətə integrasiya zamanı dəstəyin göstərilməsini daxil edən təlim-tərbiyənin müxtəlif formalarında uşaqların xüsusi ehtiyaclarının həyata keçirilməsinin psixoloji şərtlərinin müəyyən edilməsi hesab olunur.

- Dialektik materializmin ümumi vəziyyətləri xüsusi psixologiyanın metodoloji əsası hesab olunur. Onlar, insan psixikasının mədəni-tarixi şərtlənməsi, sosial amillərin təsiri altında psixi proseslərin formalaşması, psixi proseslərin vasitəli xarakteri, onların təşkilatlarında nitqin aparıcı rolu haqqında təsəvvürlərdən qaynaqlanan izahlı prinsiplərin ümumi fəlsəfi sistemi kimi çıxış edir.

- “Anomal uşaq” termininin müasir ekvivalenti “sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqlar”, “xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqlar”, “xüsusi təhsilə ehtiyacı olan uşaqlar” («children with special needs») terminləri hesab edilir. Uşağın xüsusi təhsil ehtiyaclarının ödənilməsi onun psixi sağlamlığının və inkişafının əsas şərtlərindən birini təşkil edir.

- Sosial psixologiyanın əsas kateqoriyaları qüsurun quruluşu, korreksiyası, kompensasiya və sosial adaptasiyadır. Onlar L.S.Vıqotskinin qüsurun sistemli quru-

luğu, sosial və bioloji inkişafda fikir ayrılığı təzahürləri, “sosial çıxıq” eləcə də, inkişafında geriləmə olan uşaqların təlimində dolayı yollar haqqında təlimləri əsasında fərqləndirilir.

- Xüsusi psixologiya müxtəlif növ pozulmaların xüsusiyyəti və tədqiq edilən məsələlər sırası ilə bölmələr üzrə birgə differensasiya edir.

Suallar:

1.Xüsusi psixologiyanın metodoloji əsası və prinsipləri hansılardır ?

2.Xüsusi psixologiya digər elm sahələri ilə necə əlaqədardır?

Nümunə göstərin.

3. “Anomal uşaq” və “anomal inkişaf” anlayışlarının mənasını açıqlayın. Onları hansı müasir terminlərlə əvəz etmək mümkündür?

4.Xüsusi psixologiyanın hansı məsələlərini siz daha vacib hesab edirsiniz?

5.Xüsusi psixologiyanın əsas kateqoriyalarını izah edərkən L.S.Vıqotskinin hansı nəzəriyyə və konsepsiyalarına istinad etmək lazımdır ?

6.İnkişafında problemlər olan uşaqlarla iş zamanı psixoloqun əsas işi nədən ibarətdir?

7.Xüsusi psixologiya mövzusunun təyin etməkdə yaranan çətinliklər hansılardır?

8.Hazırda xüsusi psixologiya predmeti necə müəyyənləşdirilir?

9.Xüsusi psixologiya əsas vəzifələri hansılardır?

10. Xüsusi psixologiyanın nəzəri və praktiki əhəmiyyəti nədir?

Ədəbiyyat siyahısı:

Əsas:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6т. – М., 1983. –Т. 5.

2. Дефектология: Словарь-справочник / Авт.-сост. С.С. Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 1996.

3. Усанова О.Н. Специальная психология. – М., 1990.

4. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.

5. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. М, 1996.

6. Специальная педагогика/Подред.Н.М.Назарово

Əlavə:

4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1964.

5. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия / Сост. В.М. Астапов. – М., 1995.

6. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1990.

7. Лебединский В.И. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

8. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. – СПб., 2003.

Fəsil 2. Xüsusi psixologiyanın digər elmlərlə fənnlərarası əlaqəsi, əsas prinsipləri və metodları

2.1. Xüsusi psixologiyanın digər elmlərlə fənnlərarası əlaqəsi

Məlumdur ki, hər bir elm sahəsi həmişə öz tədqiqatlarını mövzularının hər hansı müəyyən bir tərəfinə və ya xüsusiyyətinin öyrənilməsinə yönəldilir. Bir qayda olaraq mövzular müəyyən çox tərəflərə və xüsusiyyətlərə malik olurlar, bu da öz növbəsində digər elmlərin öyrənilmə obyektinə çevrilir. Beləliklə, hər bir elm öz mövzusunu yalnız müəyyən bir mövqedə tədqiq edir və digərlərini isə ötürərək yan keçir. Tədqiqat predmetinin orijinal tamlığını bərpa etmək üçün, onu müxtəlif elm sahələrinin predmetləri ilə müqayisə etmək lazımdır. Belə bir müqayisə ayrı-ayrı elmlər arasındakı əlaqələrin mövcud olması ilə bağlı həyata keçirilir və bu da, yeni elmi fənlərin formalaşmasına gətirib çıxarır.

Ayrılıqda hər hansı obyektin öyrənilməsi bir abstraksiyadır. Əslində, hər bir obyekt müxtəlif münasibətlər və əlaqələr sisteminə daxil edilir. Bu əlaqələrin təsir xarakteri obyektin xüsusiyyətləri haqqında təsəvvürləri genişləndirir.

Adətən bir çox qanunuyğunluqlar tədqiqatçının nəzərindən yayına, onların öyrənilməsi isə bir sıra

çətinliklər törədə bilər və yaxud elmi praktikada elə vəziyyətlər yarana bilər ki, bu zaman bir neçə elm sahəsi müxtəlif mənbələrdən, öz kateqoriyalarının aparatlarından, "müxtəlif baxış mövqelərindən" və metodlardan istifadə edərək eyni mövzunu öyrənir.

Müxtəlif bucaq nöqtəsindən eyni obyektə baxış bəzən çox fərqli mənzərə yarada bilər, onların hər biri eyni zamanda həm doğru, həm də bir tərəfli ola bilər, lakin eyni zamanda onun müxtəlif əlaqələri və əks əlaqələri yenidən qurulacaq. Bununla da, biliklərimizin zənginləşdirməsi elmi inteqrasiya yolunda, elmlər arasında sıx əlaqə qurulmasına istinad edir.

Xüsusi psixologiya gələcək inkişaf üçün aydın tendensiya sahəsinə sahib olan fənlərarası geniş əlaqələrə malikdir. Bundan əlavə, psixologiyanın digər sahələri ilə davamlı şəkildə qarşılıqlı əlaqələr prosesində xüsusi psixologiyanın tarixən formalaşdığını xatırlatmaq yerinə düşər. Psixologiya elminin bir hissəsi olan xüsusi psixologiya, əsasən, onun digər sahələri ilə, xüsusilə ümumi, yaş və pedaqoji psixologiya ilə sıx bağlıdır və onlar tərəfindən toplanmış biliklər xüsusi psixologiya üçün nəzəri əsas kimi özünü göstərir, çünki psixikanın inkişafı sensor, nitq, hərəkət və digər pozulmalar şəraitində fəaliyyətin və şüur genezinin ümumi qanunlarına tabedir. Digər tərəfdən, aparılan kliniki və psixoloji

araşdırmalar da xüsusi psixologiyam əhəmiyyətli dərəcədə zənginləşdirir.

Görkəmli rus fizioloqu İ.P Pavlovun ifadəsinə görə patoloji hallar "təbiətin qəddar bir təcrübəsidir", onlar əvvəllər aşkar edilmiş və əvvəlcədən təsvir edilən qanunların universallıq dərəcəsini yoxlamaq üçün nadir bir imkanlar yaradır.

Xüsusi psixologiya ilə tibbi və ya kliniki psixologiya arasında da sıx əlaqələr mövcuddu. Xüsusi psixologiyada tədqiqatçıların praktik olaraq bütün əsas kliniki materiallara əhəmiyyət verməsi heç də təsadüfi deyil. Əgər nəzərə alsaq ki, psixika əslində onu təşkil edən komponentlərə bölünə bilmir və bu yalnız nəzəri cəhətdən mümkündür, o zaman kliniki və psixoloji araşdırmaların əhəmiyyəti daha da artmış olur.

Bəzən psixikada pozulma baş verdiyi zaman bu və ya digər qanun kəşf edilir, bu da onu təsvir etməyə və öyrənməyə imkan yaradır.

Xüsusi psixologiyanın bir elm kimi formalaşmasının ilkin mərhələlərində onun əsas məzmunu hələ bir o qədər də aydın şəkildə müəyyən olunmamışdı. XX əsrin əvvəllərində inkişaf qüsurlu insanların psixologiyası "patoloji psixologiya" termini kimi daha çox işlənirdi.

Demək lazımdır ki, bəzi tədqiqatçılar bu gün də təkrar bu termindən istifadə etməyə çalışırlar. Lakin

xüsusi və tibbi psixologiya arasında müəyyən ümumiliklərin olmasına baxmayaraq, bu cür nəzəri baxışlar tam doğru deyil. Tibbi psixologiyanın əsas problemi bu və ya digər xəstəliyin psixi fəaliyyətə təsiri həmçinin xəstəliyin müalicəsi prosesində psixikanın rolu ilə bağlı məsələlər hesab olunur. Xüsusi psixologiyanın mövzusu isə psixi inkişaf geriləmələrinin müxtəlif variantları ilə əlaqəlidir. Bu variantlar nozoloji vahidlər kimi nəzərdən keçirilmir. Digər əhəmiyyətli fərq ondan ibarətdir ki, tibbi psixologiya xəstəliyin müalicə prosesində insanı kliniki kontekstdə nəzərdən keçirir. Xüsusi psixologiyada başqa bir kontekstdə – sosial kontekstdə, yəni inkişaf qüsurlu insanların fəaliyyətində :təhsil, tərbiyə, peşə -əmək fəaliyyətində psixi inkişaf. özünüdərək məsələlərini araşdırır. Fərqli kontekstlər psixoloji biliklərin tətbiqinin müxtəlif istiqamətləri ilə əlaqəlidir. Tibb psixologiyası səhiyyə sahəsinə– başqa sözlə desək korreksiyaedici təhsilə xidmət edir . Bu fərqlər iki elm arasındakı qarşılıqlı təsir sahələri və zonalarının varlığını inkar etmir. Xüsusi psixologiya bir sıra klinik və bioloji elmlərlə bağlıdır: neyrofiziologiya, neyropatologiya, uşaq psixiatriyası, oftalmologiya, otorinolarinqologiya, tibb genetikası və s

Xüsusi psixologiya ilə daha sıx əlaqələr tibbi psixologiyanın ən inkişaf etmiş bölmələrindən biri olan – neyroskologiya ilə qurulur. Sonuncu, beynin lokal

zədələnmələri zamanı ali psixi funksiyaların pozulmasının xüsusiyyətlərini öyrənir.

Məlumdur ki, inkişaf geriləməsi olan bir çox uşaq üçün beynin qalıq üzvi patologiyalarının olması xarakterikdir. Sırf buna görə də belə uşaqların öyrənilməsində neyroskologiyanın əsas prinsipləri və metodlarının istifadəsi xüsusi psixologiya üçün çox məhsuldar və perspektiv oldu.

Psixi fəaliyyətin funksional əsaslarının strukturları haqqında biliklər psixi inkişaf pozuntularının təbiətini dərinləşdirir. Görmə, eşitmə və nitq aparatlarının çoxsaylı psixi və sinir xəstəlikləri, eləcə də xəstəliklərin gedişi inkişaf geriliyinin yaranma səbəbləri ola bilər. Buna görə də bu elm sahələrindən alman klinik məlumatlar xüsusi psixologiya nəzəriyyəsinin qurulması üçün çox vacibdir.

Bütün əvvəldə sadalananlar əlbəttə ki, kliniki və psixoloji yanaşmaların müəyyənləşdirilməsini nəzərdə tutmur, belə ki. kliniki işi görən şəxsə (həkim) daxili patofizioloji prosesin xarici təzahürləri kimi ilk növbədə, xəstəliyin simptomları və sindromu maraqlıdır. V.V Lebedinskinin fikirlərinə görə psixoloq isə əsas klinik əlamətlərin arxasındakı normal psixoloji fəaliyyətin pozulma mexanizmi və ya bu simptomlara qarşı psixoloji reaksiyaların axtarışı maraqlıdır. Beləliklə, kliniki və psixoloji təhlillər araşdırılan fenomenin müx-

təlif səviyyələrinə - fizioloji və psixoloji yönəldilir və onların hər biri kəskin xüsusiyyətlərə, öz qanunauyğunluqlarına malikdirlər.

Kliniki və psixoloji təhlil arasındakı əlaqə çox vaxt bir-birinə növbəli şəkildə çevrilən **fiqur** və fonun ardıcıl əvəzlənməsinin tanınmış psixoloji fenomenini xatırladır. Məsələn, uşaq psixiatriyası təkcə psixi xəstəliklərlə, onların etiologiyası, patogenezi və s. ilə deyil, həm də hər şeydən öncə yaş faktoruna əsasən onların özlərini necə göstərməsi və işin gedişatını da öyrənir. Bura xəstəlik fiqur rolunda, yaş isə fon rolunda çıxış edir. Xüsusi psixoloji psixi xəstəliklərin və onun nəticələrinin (digər somatik xəstəliklər kimi) psixikanın yaşla bağlı inkişaf prosesini necə təsir göstərməsi ilə maraqlıdır. Bu vəziyyətdə, yaşla əlaqəli inkişaf prosesi fiqur şəklində, xəstəlik və onun nəticələri fon şəklində təqdim edilir.

Xüsusi psixologiya bir sıra psixoloji və kliniki - bioloji elm sahələri ilə qarşılıqlı əlaqəsi ilə məhdudlaşmır. Xüsusi psixologiyanın özünün meydana gəlməsi və inkişafı qüsurlu uşaqların təlim və təhsil təcrübəsi ilə də bağlıdır. Xüsusi təhsilin və tərbiyənin metodları və məzmunu sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların psixi inkişafının xüsusiyyətlərinə aid məlumatlara əsaslanır. Xüsusi (korreksiyaedici) pedaqogika və xüsusi psixologiya ilə əlaqə elə məhz hər şeydən öncə

bundan ibarətdir. Bu vəziyyətdə xüsusi psixologiya korreksiyaedici pedaqogikanın nəzəri əsaslarının elementlərindən biri kimi çıxış edir. Digər tərəfdən, inkişaf etməkdə olan inkişafında geriləməsi olan uşaqların təlim və tərbiyə təcrübəsi psixoloji təsəvvürlərin düzgünlüyünü və etibarlılığını yoxlamaq üçün vacib vasitədir. Xüsusi psixologiya və pedaqogika üzrə mütəxəssislərin qarşılıqlı əlaqəsi hər iki elmin maddi zənginliyinə kömək edir.

İnkişafında geriliyi olan uşaqların təlim-tərbiyə prosesi vahid proqramlarla, təlim planları, standartları və s. ilə uzun illər sərt şəkildə tənzimlənib. İndiyədək bu sahədə bir çox orijinal istiqamətlər ortaya çıxmış, pedaqoji mühit və pedaqoji təcrübələrin azadlığı əhəmiyyətli dərəcədə genişlənmişdir. Hazırkı şəraitdə, xüsusi psixologiya, ənənəvi olanlardan başlayaraq, inteqrasiyalı təhsilin müxtəlif növlərinə qədər, fərqli təlim və tərbiyə şəraitində xüsusi uşağın özünəməxsus inkişaf xüsusiyyətlərini müqayisəli şəkildə öyrənmək üçün unikal imkanlar qazanmışdır. Belə müqayisəli tədqiqatlar geridə qalan inkişaf anlayışını əhəmiyyətli dərəcədə zənginləşdirir və onların özləri və nəticələri pedaqoji texnologiyaların böyük inkişafedici və korreksiyaedici potensiala malik olduğunu müəyyən edən ekspert qiymətləndirmələri kimi çıxış edir. Xüsusi psixologiya və korreksiyaedici pedaqogikanın arasındakı qarşılıqlı əlaqələrin

digər bir xüsusiyyəti, xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların tərbiyə prosesinin məzmunu, ailə tərbiyəsi haqqındadır. Uzun müddətdir ki, ailə tərbiyəsinə kifayət qədər diqqət yetirilməmiş və lazımi əhəmiyyət verilməmişdir. Bu prosesə həqiqi marağın doğulması xüsusi pedaqogikanın inkişafı ilə bağlı s. başladı. Ailə tərbiyəsinin əsaslarına şəxsiyyətin mənəvi inkişafı, sosial dəyərlərin iyerarxiyası, davranışların sosial əhəmiyyətli səbəbləri və s. qoyulmuşdur. Son zamanlar qüsurlu uşağın ailə tərbiyəsinin psixoloji aspektlərinə həsr olunmuş çoxlu tədqiqatlar aparılmışdır.

Korreksiyaedici pedaqogika və xüsusi psixologiyanın xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların ailə tərbiyəsi sahəsində qarşılıqlı əlaqələri onların valideyn və yaxınlarına psixoloji və pedaqoji yardımın göstərilməsini qaçılmaz edir.

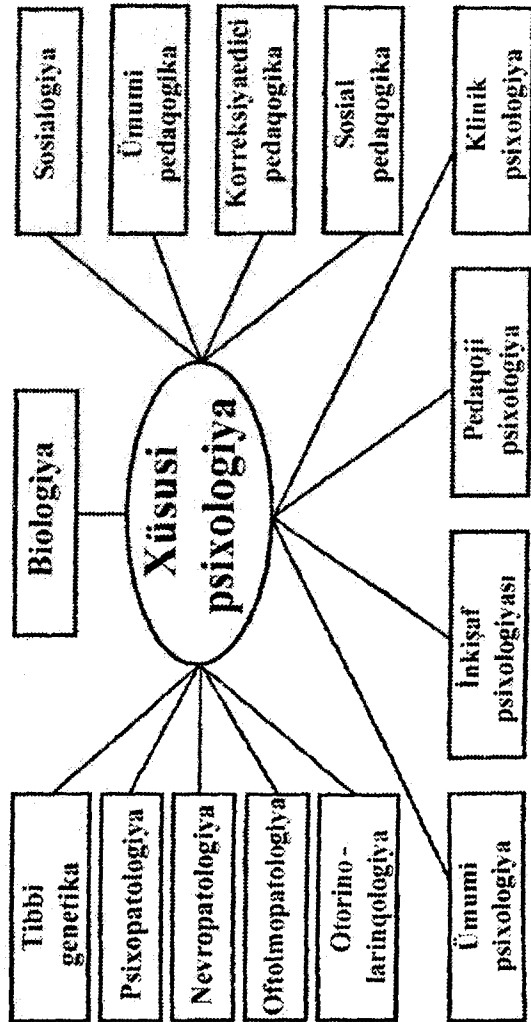
Uşağın şəxsiyyətinin özünəməxsus inkişafı eləcə də, sosial adaptasiya məsələlərinin koordinal həlli çox vaxt ailədə xəstə uşağın doğulmasına valideynlərin verdiyi reaksiyadan, tərbiyənin stilini müəyyən edən ona qarşı göstərilən münasibətin formalaşma xüsusiyyətlərindən çox asılıdır (əlilliyi olan insan şəxsiyyətə çevriləcək və ya çevrilməyəcək? !)

Xüsusi pedaqogikanın vəzifələri arasında əlilliyi olan şəxslərin sosial adaptasiya prosesində şəxsiyyətin rolunun müəyyən olunması vacib məsələlərdən biridir.

Tədqiqatlar göstərir ki, sosial adaptasiyanın müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi mütləq olaraq fərdlərin şəxsiyyət xüsusiyyətlərinə necə yiyələnməsindən və ilk növbədə, özünüqiymətləndirmə, davranış və motivlərin iyerarxiyasının təbiətindən asılıdır. Məhz bu keyfiyyətlər əsasən ailə tərbiyəsinin təsiri ilə qazanılır. Xüsusi psixologiyanın korreksiyaedici pedaqogikadakı ailə tərbiyəsinin problemlərinə, əlill insanların emosional-tərbiyə sahəsinə, ümumiyyətlə şəxsiyyətin daha da aktuallaşmasına maraqlarının artması bu baxımdan təsadüfi deyildir.

Xüsusi psixologiya elmlərarası əlaqələrin dairəsi həqiqətən çox genişdir və yuxarıda qeyd olunanlarla məhdudlaşmır. Sosiologiya, ümumi pedaqogika, fəlsəfə, etnoqrafiya, fizika, xüsusi ilə də, əlill insanlar üçün texniki cihaz və qurğuların dizaynında iştirak edən mühəndislik elmləri də xüsusi psixologiya ilə sıx bağlı sahələrdir. Beləliklə də xüsusi psixologiya mövzusunə, tədqiqat istiqamətlərinə görə olduqca mürəkkəb, çoxölçülü və çox aspektli bir elmdir.

Qeyd etmək lazımdır ki, inkişaf problemləri olan uşaqların dərk etmə fəaliyyətinin xüsusiyyətləri haqqında biliklərin kifayət qədər olmaması və ya onların birtərəfli olması, həmçinin şəxsiyyətin özünəməxsus formalaşma xüsusiyyətləri və s. bu kimi problemlərin araşdırılmasını tələb edir.



Şəkil 2.1. Xüsusi psixologiyanın fənnlararası əlaqəsi

Suallar:

1. Obyektiv reallığın dərk edilmə prosesində elmlərin əlaqəsi nə ilə şərtlənmiş olur?
2. Hansı psixoloji fənlər xüsusi psixologiya ilə əlaqələndirilir? Bu əlaqələrin mahiyyəti nədədir?
3. Xüsusi psixologiya hansı klinik və bioloji fənlərlə əlaqəlidir?
4. Xüsusi psixologiya korreksiyaedici pedaqogika ilə əlaqəsini nə ilə müəyyən edilir?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Основы специальной психологии/ Под ред. Л. В. Кузнецовой М., 2002.
2. Гонеева А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики. М., 1999.
3. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
4. Специальная педагогика/Под ред. Н. М. Назаровой М., 2000.
5. Усанова О. Н. Специальная психологи

2.2.Xüsusi psixologiyanın prinsipləri

Rusiyada inkişaf edən xüsusi psixologiya A.N Leontiev, S.L Rubinştein, P. Y. Qalperin, A.R.Luria və b-rı tərəfindən hazırlanmış ümumi psixoloji nəzəriyyəyə əsaslanır. Bununla yanaşı, L.S. Vıqotski, L.İ Bozhoviç, D.B. Elkonin, A.V. Zaporjets, V.V. Davıdov və digərlərinin yaratdıqları psixoloji inkişaf konsepsiyaları da xüsusi psixologiyanın vacib hissəsini təşkil etmişdir.

Bu nəzəriyyələrin əsas müddəaları xüsusi psixologiyanın kateqoriyalı aparat və izahat prinsipləri ilə müəyyən edilir. Kateqoriyalı aparat elm tərəfindən tədqiq olunan obyektin müxtəlif aspektlərini əks etdirən anlayışlar sistemidir. Xüsusi psixologiyanın istifadə etdiyi kateqoriyalarda iki əsas qrupu fərqləndirmək olar:

Birinci qrup - bu ümumilikdə psixoloji elmlərlə xüsusi psixologiyanın qohumluq əlaqələrini əks etdirən ümumi psixoloji anlayışlardır. Bu qrupa “psixoloji fəaliyyət”, “şüur”, “şəxsiyyət”, “motiv”, “semantik sahə”, “obraz”, “məna”, “əməliyyat”, “interirozasiya”, “nitq vasitəçiliyi” və digər anlayışlar daxil edilir.

İkinci qrup - xüsusi psixoloji kateqoriyalar və ya onunla bağlı elmlərdən olan terminlər sinfini təşkil edir: “Dintontogenez”, “sistemli gerililəmələr”, “retardasiya”, “kompensasiya”, “korreksiya”, “reabilitasiya”, “inteq-

rasiya”, “asinxronluq”, “reqress”, “deprivasiya” və s. kimi terminlər bura daxil edilir.

Xüsusi psixologiyada L.S. Vıqotskinin təqdim etdiyi “ali psixi funksiyalar” anlayışı kateqorialar arasında mərkəz yerlərdən birini tutur və aparıcı anlayış hesab edilir. Çünki, ondan istifadə etməklə pozulmuş inkişafın müxtəlif tərəflərini və onların quruluşunu tam xarakterizə etmək mümkündür. Ali psixi funksiyaları ixtiyarı özü-özlüyündə tənzimlənən vasitəli quruluş, intravital formalaşma ilə xarakterizə olunan mürəkkəb və sistemli əmələgəlməli təşkil edir. Bunun nəticəsində, onlar tərkibinə daxil olan, bir-birini qarşılıqlı şəkildə əvəzləyən elementlər hesabına yüksək dərəcədə plastikliyə malikdirlər. Məqsəd (əsas məsələ) və son nəticə isə dəyişilməz olaraq qalır.

Qoyulmuş məqsədə çatmaq üçün istifadə olunan vasitələr müxtəlif cür ola bilər. Ali psixi funksiyaların plastikliyi, onların xüsusiyyətlərindən biri olaraq, daxili yenidənqurma yolu ilə pozulmuş və ya itirilmiş funksiyaların bərpası, kompensasiya proseslərinin əsasını təşkil edir. Hər bir elm öz kateqorioloji apatırı ilə yanaşı, həm də prinsiplər sistemə və son dərəcədə ümumi anlayışlara sahib olmalıdır. Bu anlayışlar tədqiq olunan təzahürləri nisbətən davamlı və ardıcıl şəkildə anlamağa və izah etməyə imkan verir. Məhz bu anlayışlar və təsvirlər tədqiqatçının böyük kütləli empirik məlu-

matlara bələdləşməsinə, onları təsnifləşdirməyə və şərh etməyə kömək edən bir növ koordinasiya sistemi kimi çıxış edir.

Xüsusi psixologiyanın aid edildiyi tətbiqi elmlər, bir qayda olaraq, fundamental elmlər çərçivəsində yarıdılmış izahlı prinsiplər sistemindən istifadə edir. Buna görə də, ümumi psixologiyada formalaşan prinsiplər psixoloji elmlərin bütün sahələri üçün vahid hesab edilir.

Dəqiqlik üçün qeyd etmək lazımdır ki, prinsiplər universal deyil. Onlar işlənib hazırlanıqları bir psixoloji məktəb nəzdində fəaliyyət göstərilir. Məsələn, psixo - analiz izahlı meyarları humanist psixologiyaya və əksinə tətbiq edilə bilməz. Aşağıda müzakirə olunacaq postulatlar L.S. Vıqotskinin, A.N. Leontievin, B.Q. Ananiyevin, S.L. Rubinşteynin və digərlərinin fikirlərinə əsaslanaraq, milli psixoloji məktəbin ənənələri çərçivəsində tərtib edilir. **İnikas prinsipi** daha çox ümumi olaraq təqdim edilir. Onun mahiyyəti bütün psixoloji hadisələrin özünün bütün müxtəlifliyi ilə, təsvirlər, anlayışlar və narahatçılıqlar şəklində ətraf aləmin əks etdirməsinin xüsusi, ali formasının təşkilinə yönəldilir.

Psixi inikasın əsas xüsusiyyətləri onun subyektivliyi, fəaliyyəti, seçicilik və məqsədəuyğunluğudur. Psixoloji inkişaf prosesi mahiyyətcə əks etdirmə qabiliy-

yətinin yaxşılaşması prosesindən başqa bir şey deyildir. Psixi fəaliyyətin hətta kobud patoloji pozulmaları belə onun əks olunan mahiyyətini dəyişdirmir. Söhbət yalnız əks etdirmənin adekvatlığının azaldılması və ya adekvat əks etdirmənin yalnız əks etdirməyə çevrilməsindən gedə bilər. Məsələn, halüsinasiyalar zamanı olduğu kimi. Psixika hər zaman və hər yerdə obyektiv reallığın subyektiv əks olunması və ya subyektiv həqiqətin obyektiv əks olunması kimi qalmaqda davam edir. Bu baxımdan psixi inkişafda geriləmələrin istənilən formaları özü-özlüyündə psixikanın əks etdirmə fəaliyyətinin müxtəlif tərəflərinin qurulması prosesində yaranan çətinliklərini təşkil edir. Bu çətinliklər konseptual (söz-məntiqi), emosional-semantik və s. məcazi inkişafın əks olunmasına aid ola bilər. Artıq qeyd edildiyi kimi, əks etmə bu zaman tamlıq, dəqiqlik, dərinlik nöqtəyi-nəzərindən düzgün olmaya bilər, lakin həmişə əsaslı olaraq adekvat, ümumiyyətlə sadıq və düzgün olaraq qalır.

İnkişafında geriləmələr olan uşaqların müxtəlif qruplarının öyrənilməsində əldə edilən zəngin eksperimental material bu mövqeyi inandırıcı şəkildə bir daha təsdiq edir. Nümunə kimi ağır sensor pozulmaları buna misal göstərmək olar. Bu zaman əlilliyi olan şəxsin dərk etmə imkanları ciddi şəkildə məhdudlaşır. Bununla bərabər müəyyən şəraitlərdə bu cür pozulmaları olan uşaqlar intellektual inkişafın yüksək mərhələsinə çataraq

biliklərə yiyələnməyə, uğurlu şəkildə sosial adaptasiya olunmağa, peşəkar şəkildə özünü dərk etmə bacarığına qadir ola bilirlər. Qeyri-adekvat əksolunma şəraitində bu mümkünsüz ola bilər.

Psixikanın çoxaspektli əksolunma fəaliyyəti başqa və daha çox mühafizə olunmuş inikas formaları hesabına digər inikas formalarının çatışmazlıqlarını tamamlamağa imkan verir.

Növbəti izahlı prinsip - **determinizm prinsipidir**. Determinizm prinsipi mövqeyindən psixi təzahürlər onun səbəb –nəticəsi kimi, psixi tərəfdən əks olunan xarici təsirlərdən əmələ gələn təzahürlər kimi nəzərdən keçirilir. Determinizm prinsipi dialektik ənənədə S.L. Rubinşeynin tərəfindən: xarici səbəb həmişə daxili vəziyyətdən qaynaqlanaraq fəaliyyət göstərir kimi daha dəqiq formalaşdırılmışdır. Bu daxili şərtlərdən asılı olaraq, eyni xarici təsir müxtəlif təsirlərə səbəb ola bilər. “Daxili şərait” kateqoriyasına təzahürlərin kifayət qədər geniş spektri: yaşdam, cinsdən, ali sinir fəaliyyətinin xüsusiyyətlərdən başlayır və aktual emosional vəziyyət, təhsil, peşə və s. ilə yekunlaşır. Xüsusi psixologiyada determinizm prinsipinin ən sadə anlayışı ilk baxışda tamamilə sadə, hər hansı bir qeyri-adilik olmadan görünə bilər - inkişafda geriləmələr səbəbsiz yerə baş vermir və onların səbəbsiz baş verməsi qeyri-mümkündür. Həqiqətdə bu və ya digər geriləmənin özü və geriləmələrin

səbəbləri arasında çox mürəkkəb, birmənalı olmayan bağlılıq vardır. Biz bu haqda yuxarıda qeyd etmiş və göstərmişdik ki, eyni patogenetik amil geriləmələrin müxtəlif formalarını əmələ gətirə bilər, həmçinin müxtəlif səbəblər eyni zamanda bir növ inkişaf pozulmasına gətirib çıxara bilər.

Demək lazımdır ki, geriləmələrin xarakteri təkcə patogenetik amillərdən, onun intensivliyindən və uzunmüddətli təsirindən deyil, həm də əlilliyi olan şəxsin yaşı, qoruyucu mexanizmlərinin fəaliyyətindən, eləcə də bir sıra digər xüsusiyyətlərdən də asılıdır. Məhz bu daxili şərtlər patogen amillərin xarici təsirini azalda bilər.

Biz determinizm prinsipindən danışarkən inkişafdan geri qalma zamanı səbəblərin xarakterinin normaldan fərqli daha mürəkkəb göründüyünü unutmamalıyıq. Məsələ burasındadır ki, görmənin, eşitmənin, nitqin, hərəkəti sahənin və s. kimi çatışmazlıqlar inkişafdan geri qalmanın müvafiq variantlarının yaranmasına səbəb olarkən, onları biz neqativ determinizm adlanan sinfə daxil etməliyik. Neqativ determinizm dedikdə psixogenenezin normal gedişatına mane olan səbəblər nəzərdə tutulur. Bildiyimiz kimi, ümumiyyətlə inkişafın (həm normal, həm də geriləyən) aparıcı amili təlim hesab olunur. L.S.Vıqotskinin fikrincə, o, optimal şərait yara-daraq inkişaf prosesinə rəhbərlik etməlidir. Nəticədə, bu

amil müsbət göstəricilər kateqoriyasına aid edilir. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslər üçün təlim-tərbiyə mövcud pozulmaların aradan qaldırılmasının xarici üsulları kimi çıxış edir.

Beləliklə, xüsusi uşağın inkişafı, obrazlı şəkildə ifadə etsək, mənfi (əsas pozulmalar) və pozitiv (təlim və korreksiya) determinləri olaraq təyin etdiyimiz əks qüvvələrin tətbiqi nöqtəsidir. Onların hər ikisi daha öncə haqqında danışdığımız “daxili şərtlər” vasitəsi ilə aşkara çıxarılır.

Determinant qüvvənin əlaqəsi inkişaf gerilməsinin eyni növ fərdi variantlarının böyük çeşidli olması ilə müəyyən edilir. Məhz iki əlil şəxsə eyni birincili pozulma əlamətləri zamanı inkişaf tempinin müxtəlif, ilk növbədə qərribə görünən, lakin qeyri-adi şəkildə yayılan hallarını bu güc nisbətləri ilə izah etmək olar. Burdakı fərqlər, uşağa göstərilən korreksiyaedici yardımın təbiəti və zamanı ilə şərtlənmiş olur. Göstərilən korreksiyaedici yardım patogen amilin təsirini təsirsiz hala gətirməyə və ya maneə törətməyə qadirdir.

Psixometodoloji metodların təkmilləşdirilməsinə əsasən əks təsirin xarakteri əhəmiyyətli dərəcədə dəyişərək inkişaf gerilməsinin xüsusiyyətlərinə müsbət təsir göstərir. Məsələn, yüz il bundan öncə, kar uşaqların əksəriyyəti (valideynlərinin sosial vəziyyətindən asılı olmayaraq) əsaslı təhsil almırdılar, onların uğurlu

təhsili üçün demək olar ki, heç bir metod yox idi və onlar bütün həyatları boyu ağır geriləmələrlə qalırdılar. Sonrakı yüz ildə bu cür uşaqlar üçün təhsil, korreksiya sisteminin yaradılması və təkmilləşdirilməsi onların inkişafının təbiətini əsaslı şəkildə dəyişdi.

Nəhayət, qeyd etmək lazımdır ki, inkişafdan geri qalma fenomenləri özü-özlüyündə daxili şəraitlərin xüsusi sinfini təşkil edir. Bu daxili şəraitlərin vasitəsi ilə xarici təsirlər sızaraq içəri keçir. Bunun nəticəsi olaraq, həm davranış reaksiyaları, həm də bütün fəaliyyət növləri əhəmiyyətli dərəcədə sadələşə və birləşə bilərlər. Eyni zamanda, onlar xarici müşahidəçi baxımından müəyyən dərəcədə psixoloji şəffaflığı, anlaşılqlığı itirirlər.

Genetik və ya inkişaf prinsipi ümumiyyətlə, psixologiyada və xüsusilə xüsusi psixologiyada mühüm rol oynayır. Onun mahiyyəti bütün psixi hadisələrə, yalnız dinamik mənada, yəni inkişaf və formalaşma prosesinin nəzərə alınmasının lazım olduğunu bildirir. İnkişaf psixi təzahürlərin mövcudluğunun unikal yolu hesab olunur. Psixoloqlardan birinin obrazlı ifadəsinə görə, inkişafın xaricində olan psixikasını görmək arzusu qayçı ilə su kəsməyi xatırladır. Bu inkişaf prinsipi yalnız psixoloji fenomenlərin anlaşılması və öyrənilməsində yanaşmanı müəyyənləşdirir, həm də ümumi psixologiyanın mövzusunı təşkil edir. S.L. Rubinştey-

nin fikrincə, psixoloji hadisələr fəlsəfə, məntiqdən başlayaraq, psixiatriya və neyrofiziologiyada bitən müxtəlif nöqteyi- nəzərlər tərəfindən araşdırılır. Onun fikrincə, psixologiya onun daxili inkişaf mexanizmləri planında dinamik, prosesual aspektdə götürülmüş psixoloji inkişafı nəzərdən keçirtməlidir. Bundan əlavə, genetik prinsip müəyyən tədqiqi rakursu verərək, inkişafın fenomeninin mühüm şərhinin mümkünlüyünü təmin edir. Bu fenomenin adı altında psixikanın funksiyaları və quruluşunun təşkilində kəmiyyət və keyfiyyət dəyişikliklərinin permanent (daimi) prosesi nəzərdə tutulur.

İnkişaf prosesi zamanla bağlı baş verdiyinə, zamanın isə geri çevrilməsi ilə xarakterizə olunduğuna görə buna müvafiq olaraq prosesin də geri dönməzliyi qəbul edilir.

Xüsusi psixologiya üçün genetik prinsip əlverişsiz şəraitlərdə inkişaf prosesinin necə getməsi, psixikanın hansı formalarının pozulmuş olması, kompensator mexanizmlərin necə inkişaf etməsi və s. kimi tədqiq olunan qollarının məzmununa görə mərkəzi hesab olunur. Buna görə, şışirtmədən, bunu deyə bilərik ki, xüsusi psixologiya üçün, inkişaf kateqoriyası əsasdır, çünki inkişafın özünün pozulması psixika genezinin xüsusi üsulu kimi başa düşülür.

“Xüsusi üsul” kimi adlandırılan müəyyən xüsusiyyətin olmasına baxmayaraq, ümumilikdə inkişafa xas olan amillərin hamısı: yeni əmələgəlmələrin kəmiyyət və keyfiyyətinin permanent formalaşması, geri dönməzlik və s geridə qalan inkişafa aid edilir. Geridə qalan inkişafın özünəməxsusluğu haqqında biz aşağıda söz açacağıq. İndi qeyd etmək lazımdır ki, bu cür halları az və ya çox olmaq şərt ilə patologiya sahəsinə aid etmək olar. Lakin bu heç də “xəstəlik” və “dizontogenez” anlayışlarının bərabər olması demək deyildir. Bununla yanaşı, o, mahiyyətinə zidd olaraq, xəstəlik və inkişafdan geri qalmanın səbəb-nəticəsi ola bilər yəni əvvəldə dediyimiz kimi, xəstəliklər və onun nəticələri inkişafdan geri qalma səbəbi kimi çıxış edirlər.

Genetik prinsipdən inkişafdan geri qalmanın bir sıra fenomenlərin uyğunluğunun təsvirində istifadə etmək olar. Xüsusi psixologiyanın uşaq psixologiyasından əxz etdiyi “inkişafda dayanma”, “inkişafın reqressiyası” kimi terminlərinin qeyri-kritik özəlləşdirilməsi “inkişaf” anlayışının mahiyyətinə ziddir. Öncə də qeyd olunduğu kimi bu proses zaman amilinin gücünə əsasən prinsip cəhətdən dönməz və fasiləsizdir. Ona görə də “reqressiya” və “fasilə” terminləri inkişafda mənasız hesab olunurlar. Çünki onlar ümumiyyətlə təbiətdə olmayan təzahürləri fiksasiya edirlər. Bununla yanaşı, biologiya sahəsində canlı sistemlərin geriyə doğru inkişafı

imkanını ehtimal etmədən, biz canlı özünü tənzimləyən sistem bir kimi psixikada belə bir fenomenin olmasını asanlıqla qəbul edirik. Bəs bu kateqoriyaların arxasında nə dayanır ? “İnkişafın dayanması” prosesin bu elə ləngimədir ki, tədqiqatçıya irəliyə doğru bu və ya digər dəyişikliklərin baş verməsini gözləməyə vaxt vəmiz. Yeri gəlmişkən qeyd edək ki, uzun müddət əqli geriliyin özlüyündə çox ləng inkişaf prosesi getdiyi və bir müddətdən sonra bu inkişafın tamamilə dayandığı haqqında fikirlər mövcud olmuşdur. Bunun əksini, əqli gerilik zamanı inkişafın fasiləsiz davam etməsini sübut etmək üçün çox illik təcrübələrin aparılmasına ehtiyac olmuşdu. “Regressiya” fenomeninə gəldikdə isə bu halda, biz öz psixi tamlığının itirilməsi fonunda bu və ya digər funksiyanın parçalanması, təşkilatsızlığı ilə qarşılaşırıq.

Genetik prinsipin xarakteristikasını və xüsusi psixologiya üçün onun mahiyyətini yekunlaşdıraraq bir vacib məsələni də qeyd etmək lazımdır. Ləngiyən inkişaf özlüyündə çox mürəkkəb əmələgəlmələri: inkişaf edən psixikanın bir qisminin inkişafdan qala bilməsini, digərlərinin pozulma əlamətlərini biürüzə verməsini meydana gətirir. Başqa sözlə desək, sistemogenez prosesi ontogenez (normal inkişaf) prosesinə qoşulur. Sistemogenez - geriləmə əlamətlərinin yaşla bağlı ardıcıl geri gənməsi prosesidir.

Psixikanın əksətdirici təbiəti funksional mənsubiyyəti bizə daha aydın və dərindən başa düşməyə imkan verə bilər. Obyektiv fəaliyyətin subyektiv əksəlməsi, onun mövcudluğu, özünü tənzimləmə və fəaliyyətin icra olunması üçün vacib əmil hesab edilir. Bu psixologiyanın digər vacib izahlı prinsipi olan şüurun (psixikanın) və fəaliyyətin vahidliyi prinsipinə əsaslanır.

Bu prinsip ən ümumi mənada aşağıdakılara yönəlir: psixika inkişaf edir və insanın xarici maddi fəaliyyəti prosesində təzahür edərək onun daxili planını tərtib edir. Daxili və xarici fəaliyyət bütün quruluş boyunca prinsipial olaraq bənzərdir və daxili psixi fəaliyyət xarici əşyavi fəaliyyətdən qaynaqlanır. Bu zaman çoxsaylı qarşılıqlı keçidlər həyata keçirilir: əşyavi psixiyə çevrilir - interiorizasiya və ya əksinə - eksteriorizasiya. Ümumimetodoloji prinsiplər psixoloji təzahürlər anlayışını normada və patologiyada müəyyən edir. Lakin hər bir tətbiqi elm ümumi postulatlarla yanaşı, həm də konkretliyə də malikdir. Bu halda isə müəyyən – metodo-loji prinsiplərdən söz gedir. Bu prinsiplər psixi inkişafda geriləmələrin öyrənilməsinin istiqamətini müəyyən edir. Müəyyən metodik prinsiplər isə növbəti bölmə olan “Xüsusi psixologiyanın metodları” bölməsində nəzərdən keçiriləcək.

Suallar:

1. Psixologiyanın əsas izahlı ümumi metodoloji prinsiplərini hansılardır və onların mənasını açıqla.
2. Xüsusi psixologiyada ümumi metodik prinsiplərin istifadəsinin xüsusiyyətləri nədir?
3. Xüsusi psixologiya nəzəriyyəsinin qurulması üçün əsas prinsiplərin rolu nədir?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5. М., 1983.
2. Лебединский Б. 3. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
3. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
4. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
5. Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.
- 6.- Семаго Н. Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике. М., 2000.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. М., 2000.
8. Усанова О. Н. Специальная психология. М., 1990.

2.3. Xüsusi psixologiyanın metodları

Elmi metod – bu İ.P.Pavlovun obrazlı ifadəsinə əsasən “istənilən elmin havası” hesab edilən etibarlı faktların tarixən əldə olunmasının üsuludur. Elmi biliklərin istifadə olunması bir sıra metodların işlənməsinə səbəb oldu. Bu metodların hər biri digər metodlarla müqayisədə özünəməxsus genişlənən imkanlara, üstünlüklərə və mənfi cəhətlərə malikdir. Bu səbəbdən də yaxşı və ya pis metodlardan söz açmaq düzgün deyil. İstər elmi tədqiqat, istərsə də praktik iş zamanı psixoloq müəyyən metodlardan istifadə edir, başqa sözlə qarşısına qoyduğu məqsədə nail olmaq üçün öz fəaliyyətini müvafiq şəkildə təşkil edir. Bu zaman istifadə olunan priyomlar və vasitələr elmi tədqiqat metodları adlanır. Həmin metodların köməyi ilə müvafiq elmin qanunauyğunluqları aşkara çıxarılır. Elmdə əldə edilən nəticələrin gücü tətbiq olunan tədqiqat metodlarının təkmillik dərəcəsindən, onların vahidliyi və etibarlılığından və s. asılıdır. Metod nə qədər düzgün seçilərsə və tətbiq olunarsa, nəticə də bir o qədər səmərəli olar, elmin araşdırdığı hadisələri, onların qanunauyğunluqlarını incəliklərinə qədər aşkara çıxarar. Bütün bu qeyd olunanlar psixologiya və onun tədqiqat metodlarına da aiddir.

Psixologiyanın öyrəndiyi hadisələr olduqca mürəkkəb və özünə-məxsus, öyrənilməsi çətin olan hadi-

sələrdir. Ona görə də bu hadisələri öyrənmək üçün həddindən artıq kamil, həmin hadisələri araşdırmağa imkan verən metodlardan istifadə etmək tələb edilir. Məhz buna görə də psixoloji tədqiqatlar müəyyən prinsiplərə uyğun şəkildə həyata keçirilməlidir. Bu baxımdan müasir psixologiya elmi tədqiqatların genetik (tarixi) prinsip əsasında aparılmasını vacib hesab edir. Bu prinsipə görə öyrənilən hər bir psixi hadisə proses kimi nəzərdən keçirilir və tədqiqatçı onun inkişafının bütün cəhətlərini bərpa etməyə, onların bir-birini necə əvəz etdiyini görməyə və anlamağa çalışır, öyrənilən psixi faktı onun konkret tarixində, təsəvvür etməyə təşəbbüs göstərir.

Metodların istifadəsi hər şeydən öncə bu metodu harda və necə tətbiq etmək, onun köməyi ilə nə dərəcədə doğru məlumatlar əldə etmək haqqında bacarıqları nəzərdə tutur.

Psixologiya öz təcrübəsində iki növ metodlardan istifadə edir : ümumi elmi və xüsusi psixoloji metodlar. Birinci metod bir çox elm sahələri (həm təbii, həm də humanitar) tərəfindən istifadə edilir. Bura aiddir : eksperiment, müşahidə, söhbət, fəaliyyət məhsulunun təhlili, sual-cavab, özünümüşahidə və s. Məhz buna görə də xüsusi psixologiyanın metodlarından danışarkən biz ümumi - elmi metodlarla kifayətlənirik. Psixologiyada onların müxtəlifliyinin tətbiqi kimyəvi, fiziki və bioloji xüsusiyyətlərdən fərqli olaraq, hər şeydən öncə psixi

təzahürlərin (ideallik, subyektivlik və birbaşa qeyri-müşahidə), spesifik xüsusiyyətləri ilə müəyyən edilir. Bu özünəməxsusluq ümumi, pedaqoji, yaş, psixologiyası kurslarının gələcək psixoloqlarına yaxşı məlum olmalıdır. O, psixoloji elmin bütün qolları üçün, o cümlədən də xüsusi psixologiya üçün ümumi hesab edilir. Ona görə də, metodların xüsusiyyətləri haqqında faktiki materialın əldə olunmasının prinsipial üsulu kimi yox, onların təcəssümünün metodik və texniki xüsusiyyətləri kimi danışmaq lazımdır.

“Metodika “ anlayışı metodun icrasının müəyyən forması mənasına gəlir. Əgər eksperimentin metodu tək sayda mövcuddursa eksperimental metodikalar təsəvvür edilməyəcək dərəcədə çox sayda mövcuddur. Xüsusi psixologiyada öz mahiyyətində olan təcrübənin hüquqi, texniki və ya pedaqoji və s. təcrübələrdən fərqli olması haqqında çətin ki, ciddi şəkildə müzakirə aparmaq olar. Bundan əlavə, inkişafın pozulmasının təbiət və ağırlıq dərəcəsindən asılı olaraq, bir və ya bir neçə metoddan istifadə edilə bilər.

Qeyd etmək lazımdır ki, bəzi hallarda klassik eksperimental tədqiqatın aparılması həmişə mümkün olmur. Buna səbəb olaraq uşaqla əlaqələrin çətin qurulmasını (autizmlə xəstələrdə olduğu kimi), ümumi geriliyi, əqli geriliyin kəskin formalarını və s. göstərmək olar. Uşağın vəziyyəti belə anlarda eksperimental tapşırığın

məqsədayönlü şəkildə icrasına imkan vermir, ona görə də proses ya əhəmiyyətli dərəcədə dəyişilir ya da əsas diqqət müşahidə üsulları və psixoloji anamnezlərin toplanmasına cəmlənir. Buna baxmayaraq, xüsusi psixologiya sahəsində təcrübə aparıcı yer tutur.

Bu bölmədə xüsusi eksperimental metodlardan istifadə problemləri haqqında danışarkən, bir çox tədqiqatçılar haqlı olaraq öz arsenalının nisbi kasadlığını qeyd edirlər. Metodların əksəriyyəti normal psixi inkişafı olan şəxslər üçün yaradılır və nəzərdə tutulur. Buna görə xüsusi psixologiya praktikasında onların tətbiqi müəyyən dəyişiklikləri tələb edir. Eksperimen zamanı təcrübə aparılan şəxsə zəif hərəkəti pozulmaların və ya sensomotor koordinasiyanın formalaşmaması müşahidə olunduqda onun bu xüsusiyyətlərinin normal ontogenet şəraitində deyil, psixi inkişafın tamamilə fərqli xüsusiyyətlərini əks etdirir. Başqa sözlə, psixoloji vəziyyəti yaradan kliniki mənzərə, normada olduğundan daha mürəkkəbdir.

Eksperimental prosedurun təşkili barədə zamanı təcrübə aparılan şəxsin real imkanlarına uyğun olması, ona təqdim olunan tapşırığın mahiyyətini anlaması nəzərə alınmalı və buna tədqiqatçı əmin olmalıdır. Adətən çox tez-tez, müxtəlif səbəblərdən sensor, nitq, intellektual, emosional pozğuntuların yaranması, inkişaf anomaliyaları olan uşaqlar tərəfindən həmişə eyni səviyyə

yədə qəbul edilmir. Nəticədə, sınaq tamamilə qeyri-qənaətbəxş şəkildə yerinə yetirilir. Bu vəziyyət müayinə olunan şəxsin imkanları haqqında mənfi nəticəni deyil, təqdim olunan tapşırığın anlaşılmamasının dərəcəsini əks etdirir. Bu isə diaqnostik səhvin səbəbi ola bilər.

Eksperimental prosedur, stimula materialının xarakteri və onun ardıcıl ötürülməsi baxımından müayinə edilən şəxsin imkanlarına uyğun olmalıdır. Tədqiqatçı görmə, eşitmə və hərəkəti sahənin bu və ya digər qüsurlarının mövcudluğunu nəzərə almalıdır. Əks halda, metodika sadəcə etibarsız hesab olunur.

Eksperimentin nəticələrində inkişaf pozulması olan uşaqların əksəriyyətindən əldə olunan məlumatların qeydə alınmasını tələb edən digər özəlliklərindən biri də onların motivasiya sahələrinin natamamlığı, davamsız olması, həyatı maraqların aşağı səviyyəli olması hesab edilir. Psixi fəaliyyətin motivasiyaedici və əməliyyat komponentləri arasında əlaqə yaxşı məlumdur. Təcrübə zamanı müayinə olunan şəxsin yüksək və aşağı maraqları nəticələrin effektivliyinin azalmasına səbəb ola bilər. Məhz bu qeyr-sabitlik həmin təcrübə aparılan şəxsdən əldə olunan nəticələrin həddindən artıq dağınıq vəziyyətdə olmasının əsl səbəbi ola bilər.

Məlum olduğu kimi eksperiment metodu həm fərdi, həm də qrup şəkildə aparılır: laborator və təbii; təstiq-ləyici və formalaşdırıcı. Bütün bu sadalanan ekspe-

rimental iş növləri bir növ xüsusi psixologiyada istifadə edilsə də, üstünlük fərdi formaya verilir.

Ünsiyyət, münasibət, interpersonal persepsiya və s. kimi sosial-psixoloji fenomenlərin tədqiqat obyektini kimi seçildiyi vəziyyətlər istisnaqlı təşkil edir.

İnkişafında geriləmələr olan uşaqlarla iş zamanı motivasiyaedici sahənin bir sıra xüsusiyyətlərinin araşdırılmasına görə təbii eksperimentə daha çox üstünlük verilməsinə baxmayaraq, laborator eksperiment kimi təbii eksperiment də böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Eksperimentin təstiqləyici və formalaşdırıcı formaları arasındakı qarşılıqlı əlaqə bəzi məsələlərin araşdırılması ilə bağlı çox əhəmiyyətli hesab olunur. Lakin, onların həlli və oriyentasiyası fərqlidir, seçim işin müəyyən məqsədlərindən asılıdır.

Məlumdur ki, təstiqləyici eksperiment uşağın mövcud imkanlarını aşkar etməyə yönəlir. L.S.Viqotskinin sözləri ilə desək, o fəal inkişaf sahəsini diaqnoz edir, yəni hazırkı vəziyyətdə onun biliklər, bacarıqlar, verdişlər spektrini diaqnozlaşdırır.

Xüsusi psixologiyanın həm fundamental, həm də tətbiqi sahələrinin tədqiq edilməsi, fəal inkişaf məsələlərinin müəyyənləşdirilməsi olduqca vacib hesab edilir. Onun sayəsində uşağın yaş dövrünə müvafiq normativ xarakteristikalardan geri qalma dərəcəsini düzgün qiymətləndirmək, onun psixikasının və davranışının hansı

tərəfi daha çox pozulmasını, hansının isə saxlanılmış olaraq qalmasını müəyyənləşdirmək olar və s. Bu da öz növbəsində korreksiyaedici yardımı aqredat və məqsədayönlü şəkildə təşkil etməyə imkan verir. Lakin inkişaf indinin gələcəyə, potensialın aktual çevrilməsini nəzərdə tutur. Ona görə də diaqnozdan əlavə proqnoz-potensial imkanların aşkara çıxarılması da vacib hesab edilir. Bu məsələ tətbiqi psixologiyanın bütün nöbləri ilə əlaqəli də xüsusi psixologiya üçün universal hesab edilir. Uşağın probleminin bu və ya digər forması hər hansı bir diaqnostikanın aparılmasından öncə artıq aydın olur.

Qeyd etmək lazımdır ki, müvafiq xüsusiyyətləri fərqləndirmək məsələsi eyni vaxtda həll edilə bilməz, ən azı ona görə ki, formalaşdırma eksperimenti böyük zaman sərfini tələb edir. Əlavə edək ki, formalaşdırma eksperimentinin sxemindən istifadəsinin effektivliyi **lonqityüd strategiyası** ilə birləşən zaman arta bilər.

Məhz bu yaş və fərdi xüsusiyyətləri əsas pozulmalar ilə bağlı meydana çıxan xüsusiyyətlərdən ayırmağa imkan verir. Qeyd edək ki, **lonqityüd yanaşma** və ya uzununa kəsilmələr metodu müəyyən zaman intervalı ərzində eyni bir eksperimental prosedurun eyni tədqiqat qrupuna (və ya demək olar ki, eyni) təkrar edilməsindən ibarətdir.

Xüsusi psixologiya sahəsində təqdim olunan metodların tələblərindən danışarkən, qeyd etmək lazımdır ki, bu tələblərin özünəməxsusluğu əksər halda onların tətbiqi sahələrindən asılıdır.

Tətbiqi sahəyə elmi-fundamental sahədən fərqli olaraq sadalanan şərtlərdən başda daha bir şərt də əlavə olunur – differensial diaqnostikanın məqsədləri və uşaqların korreksiyaedici-təhsilverici müəssisələrə seçilməsi üçün bu və ya digər metodikanın genişlənən bacarıqların yüksək səviyyəsi.

Belə bir diaqnoz, ilk növbədə, eksperimentdə əldə edilən məlumatların təhlilində sadəcə kəmiyyət əsaslı bir yanaşmadan daha keyfiyyətlidir. Əlbəttə, kəmiyyətdən kənarda heç bir keyfiyyət təhlili mövcud deyildir. Biri digərindən törəyir və özlüyündə eksperimentin intellektual fəaliyyətin, yaradıcılığın, rəqəmsal göstəricilərin arxasında psixoloji reallığı görmək bacarığını təşkil edir.

Sorğu, ünsiyyət, sosiometriya, fəaliyyət məhsullarının təhlili və s. kimi digər tədqiqat metodlarından danışarkən qeyd etmək lazımdır ki, onlar xüsusi psixologiyanın təcrübəsində kifayət qədər çox istifadə olunur və daha çox formal özünəməxsusluqla xarakterizə olunur. Mövzunun psixofizioloji xüsusiyyətlərindən asılı olan tənzimlənmənin texniki tərəfi ön plana çıxır.

Xüsusi psixologiyada istifadə olunan standartlaşdırıcı texnikalar (testlər) üzərində ayrıca dayanmaq lazımdır. Bu, sonuncular həttən artıq məşhurluğuna görə daha vacib hesab olunur. Xüsusi psixologiya sahəsində standartlaşdırıcı metodikalar ənənəvi olaraq geniş şəkildə istifadə olunur. Çünki onlar məhz burada ilk dəfə olaraq meydana çıxıblar. Lakin test texnologiyalarının istifadəsi yüksək peşəkarlıq və ehtiyatlılıq tələb edir.

Xüsusi psixologiyanın gündəlik işlərində çox vaxt testin hamısından yox, onun müəyyən ayrı-ayrı fraqmentlərindən istifadə edirlər. Bu fraqmentlər uşağın imkanlarına müvafiq seçilməli və ya standart şərtlər bir qədər dayışılmalıdır. Bununla yanaşı hər iki halda. Normativ test məlumatlarına bələdləşmənin əksinə olaraq “daxili” normativi toplamaq lazımdır. “Daxili” normativ ilə yeni fərdi nəticələr birləşdirilir.

Test texnologiyalarının məhdud istifadəsi də inkişaf etməkdə olan əlilliyi olan şəxslərin öyrənilməsinin əsas komponentləri ilə bağlıdır. Test, bir qayda olaraq hər hansı bir fəaliyyətin son nəticəsini fiksasiya edir. Onun əldə olunma prosesi isə təhlil üçün əlçatmaz qalır. Bir daha vurğulayırıq ki, xüsusi psixologiya təcrübəsi üçün vacib olan aşağı nəticənin özü deyil, bunun səbəbini yaradan səbəblərin anlaşılması və xüsusi psixologiya təcrübəsi üçün vacib olan aşağı nəticənin özü deyil,

bunun yaradan səbəblərin anlaşılmasıdır. Əks halda korreksiyaedici işin effektivliyi qeyri-mümkündür.

Peşəkar psixoloq, testdən istifadə etməklə eksperimental yanaşmanın üstünlüyünü nəzərdən qaçırmamalıdır. Təcrübə, davranış şərtlərinin daimi dəyişməsinə nəyinki imkan verir, həm də onları nəzərdə tutur. Bu, nəticə əldə etməyi, həm də bu prosesin baş verməsi və ya prosesin pozulmasının mümkünliyünü təmin edir.

Nəhayət ən vacibi. Standartlaşdırılan texnologiyaların əksəriyyəti təcrübə aparılan şəxsin psixi inkişafının yalnız mövcud səviyyəsini, onun fəal inkişaf sahəsini əks etdirir. Lakin xüsusi psixologiya, xüsusilə korreksiyaedici pedaqogika təcrübəsi üçün bu kifayət deyil: uşağın potensial imkanları haqqında məlumatlara, proqnoza, onun ən yaxın inkişaf sahəsi haqqında məlumatlara sahib olmaq vacibdir. Fərdi diaqnozun effektivliyi, həm də korreksiyaedici işin istiqaməti və onun məhsuldarlığının qiymətləndirilməsi də bundan asılıdır. Bu problemlərin həlli yalnız eksperimental strategiya və ilk növbədə formalaşdırıcı (tədris) eksperimenti vasitəsilə mümkündür. Yuxarıda qeyd olunanların hamısı ümumilikdə standartlaşdırılmış texnologiyaların tamamilə inkar edilməsi kimi qəbul edilməməlidir.

Korreksiyaedici müəssisələrə seçmək məqsədi ilə proyektiv metodikaların istifadəsi differensial-diaqnostik genişləmiş bacarıqların aşağı səviyyədə olması ilə

əlaqədar çox məhdud və mürəkkəb şəkildədir. Əlbəttə, bu da öz növbəsində onların köməkçi metodik vasitə kimi istifadə üsulunu məhdudlaşdırmır. (məsələn, proyektiv rəsm üsulları və s.).

Xüsusi psixologiyada bu texnologiyaların gələcəkdə istifadəsindən asılı olduğu əsas nəzəri problemlər şüursuz psixi fəallıq səviyyəsində geriləmənin özünə-məxsusluğu problemi hesab olunur: dizontogenezin müxtəlif formaları zamanı proeksiya prosesi necə və nə cür dəyişikliyə uğrayır; inkişafın geri qalması şəraitində proeksiya prosesində psixi reallığın hansı tərəfləri fəaliyyətə başlayır – söhbətin adi gizli narahatçılıqlardan yoxsa dizontogenetik simptomlardan getməsi və s.

Eksperimental metod əsas metod hesab edilməsinə başmayaraq, o xüsusi psixologiyada yeganə metod kimi nəzərdən keçirilə bilməz. Onun effektivliyi başqa texnologiyalar ilə nə dərəcədə tamamlanması ilə, xüsusilə, müəyyən ölçüdə onun məhdudiyyətlərini tamamlamağa qadir olan texnologiyalarla müəyyən edilir. Bu halda söhbət, tədqiq olunan obyektin məqsədyönlü şəkildə qavranılması kimi müşahidə metodundan gedir.

Əlbəttə müşahidə metodu dərk etmə obyektini əlaqədar olaraq tədqiqatçının passiv mövqeyinə, vaxt sərfinə görə, eksperimentə uduzmuş olur. Lakin o çox vacib üstünlüyə malikdir. Eksperiment hansı formada həyata keçirilməsindən asılı olmayaraq, həmişə sünilik

elementi daşıyır, bu da nəticələrin keyfiyyətində və xarakterində əks olunmaya bilmir. Müşahidə obyektin tədqiqatını təbii şəraitdə icra edir. Bu da öz növbəsində onun təbii etibarlılığını artırır.

Ümumiyyətlə, psixologiyada olduğu kimi müşahidə yalnız bir sıra tələblərə cavab verdiyi halda effektiv ola bilər. Hər şeydən öncə o məqsədəyönlü şəkildə olmalıdır. Daha doğrusu tədqiqatçı fərdin ümumilikdə bütün davranışının çoxcəhətliyini yox, müəyyən bir fraqmentini seçərək onu müşahidə edir.

Müşahidə prosesinin digər vacib xüsusiyyəti onun obyektivliyi hesab olunur. Psixoloji realıq baxımından bu tələbi yerinə yetirmək olduqca çətindir.

Müşahidənin yaranması davranış faktlarını nəyinki fiksasiya edir, həmçinin onu anında interpretasiya edir. Görülənin düşüncə ilə dəyişdirilməsi demək olar ki, şüursuz şəkildə keçir. Gülən insanın görüntüsü bu insanın əhvalının yaxşı olmasını göstərir. Emosional ekspressiya daxili subyektiv vəziyyətin tam analoqu kimi qəbul edilir. Ona görə də birdəfəlik müşahidə səviyyəsində bu iki sıraların faktların arasında (xarici davranış və daxili vəziyyət) səbəb-nəticə əlaqəsi həmişə müşahidə olunmur.

Müşahidə prosesinin təşkilində və davranışında olan çətinliklərdən biri də şərti olaraq “qüsurlar-sentrizm”

kimi müəyyən edilə bilər. Bu süni qurulmuş terminin mənası aşağıdakı kimidir:

Bir qayda olaraq, müşahidəçi əvvəlcədən öyrənməli olduğu uşağın problemləri barədə məlumat toplayır. Məhz bu bilik də müşahidə prosesini təhrif edən quruluşu yaradır - davranış nümunəsinin bütün unikallığı tamamilə əsas pozulma ilə izah olunur. “Qüsurlar-sentrizm” - mürəkkəb quruluşlu fenomendir. O, klinik əlamətləri olan uşağın yaş və fərdi fəaliyyətinin xarakteristikalarının qarışmasına gətirib çıxara bilər.

Psixoloji anamnezlərin toplanması və söhbət metodları xüsusi psixologiyada digər üsullarla müqayisədə az məhsuldar hesab olunur. Söhbət prosesində təcrübə aparılan şəxslərin emosional reaksiyaları, intonasiası fiksasiya olunur.

Validəylərlə söhbət prosesində psixoloji anamnezin toplanması zamanı psixoloq unutmamalıdır ki, uşaqların özəlliklərinə aid olan mövzular onlara görə çox ağırlıq ola bilər. Ona görə də sualların formalaşması son dərəcə incə şəkildə baş verməlidir. Söhbət - uşaq haqqında olan məlumatların qeyri-mexaniki şəkildə qeydə alınması və mənasız maraq hesab olunur.

Anamnezin toplanması prosesi müəllimlərin peşəkar hazırlığı səbəbindən həmişə daha məhsuldar olur. Bununla yanaşı pedaqoqların inkişafı təlim prosesinin gedişində nəzərdən keçirtməyə meyilli olduqlarından

burada müəyyən çətinliklər yaranır ki, bu isə toplanmış anamnezi bir qədər birtərəfli edir.

Xüsusi psixologiyada müşahidə metodu metodlar arasında o qədər də mühüm yer tutmur. Uzun müddət ona qarşı münasibət olduqca mənfi olmuşdur. Nəzərə almaq lazımdır ki, uşaq psixologiyasında olduğu kimi xüsusi psixologiyada özünümüşahidə haqqında məlumatların istifadə imkanı olduqca məhduddur. Onun effektivliyi birbaşa psixi inkişafda son dərəcə gec əmələgəlmə hesab olunan özünüifadə biliklərinin inkişaf səviyyəsindən asılıdır.

Son illərdə xüsusi psixologiyada parametrik və qeyri-parametrik statistikanın müxtəlif metodları get-gedə daha çox tətbiq edilməyə başlayır. Bir çox tədqiqatçılar haqlı olaraq qeyd edirlər ki, statistik təhlilin texnikası əsasən psixoloji hesab olunmur və yalnız əldə olunan məlumatların obyektivliyi və dəqiqliyinin artması üçün köməkçi vasitə kimi istifadə edilir.

Bütün bunları qısa bir şəkildə yekunlaşdıraraq, inkişafda fərqli geriləmə formaları olan uşaqların psixoloji müayinəsinin əsas prinsiplərinə müraciət edək. Onların içərisində ən çox ümumi olan **müqayisə prinsipidir** və bu prinsipin mənası kifayət qədər aydındır: Eksperiment və ya müşahidə zamanı əldə edilən empirik məlumatlar, onların yalnız normal inkişaf edən uşaqların müqayisəli nümunəsi üzərində çıxarılmış

analoji faktik materialla müqayisə edilməsi hallarında elmi cəhətdən etibarlı hesab olunur.

Kompleks yanaşma prinsipi aşağıdakılardan ibarətdir: inkişaf geriliyi olan uşaqların psixoloji müayinəsində, xüsusən də əldə olunan nəticələrin interpretasiyası zamanı psixoloq klinik xarakterli məlumatları mütləq nəzərə almalıdır (nöroloji və somatik status, görmənin, eşitmə, nitqin, hərəkəti sahənin vəziyyəti, pozulmanın irsi təbiətinin xüsusiyyətləri və s.).

Tam sistemli təlim prinsipi “ hər şeydən öncə psixi inkişafın nəyinki ayrı-ayrı təzahürlərinin aşkarlanmasını, həm də onlar arasında əlaqəni, onların səbəblərinin müəyyənləşdirilməsini, aşkar olunmuş çatışmazlıqların iyerarxiyasının qurulması və ya psixi inkişafda geriləməni ehtimal edir. (V.İ. Lubovski “Uşaqların anormal inkişafının diaqnostikasının psixoloji problemləri”, Moskva, 1985, s. 51).

Sadalanan prinsiplərin ardıcıl həyata keçirilməsi dəqiq müəyyən olunmuş tədqiqat məqsədləri ilə birdə düzgün şəkildə tərtib edilmiş fərziyyə kimi yekun empirik nəticələrin toplanmasına ümid etməyə imkan verir. Kəmiyyət və keyfiyyət formasında olan empirik məlumatların əldə edilməsi üçün eksperimentin aparılması, onların gələcək statistik işlənmələri - bütün bunlar istənilən elmi tədqiqatın (əldə edilmiş materialın təhlili) əsas bölməsinin yalnız ilkin mərhələsidir. Sözügedən

prinsiplər tədqiqatın təşkili və aparılması ilə daha çox bağlıdır və buna görə də müəyyən - metodik olaraq müəyyən edilə bilər.

Psixoloji faktların təhlil və interpretasiya prosesi daha mürəkkəb və ümumiləşdirilmiş müddəalara əməl etməyi tələb edir. Xüsusi psixologiya sahəsindəki belə postulatlar İ.İ.Mamayiçuk tərəfindən çox aydın şəkildə tərtib edilmişdir. Yuxarıda sadalardan fərqli olaraq onları müəyyən-metodoloji adlandırmaq olar, yəni geridə qalan inkişafın müxtəlif fenomenlərini anlamaq üçün izahlı prinsiplər kimi adlandırmaq olar.

Ontogenetik prinsip. Onun əsas mənası ondan ibarətdir ki, psixi inkişafın əsas qanunauyğunluqları həm norma, həm də patoloji hallar üçün ümumi olaraq qalır. Bu klassik mövqe L.S.Vıqotski və Q.Y.Troşin tərəfindən formalaşdırılmışdır, lakin bu halda onun yalnız bir hissəsi vurğulanır. Pozulmanın müəyyənləşdirilməsi təcrid olunmuş şəkildə nəzərdən keçirilə bilməz. Onun təhlili, təsnifatı (kəmiyyət qiymətləndirilməsi) psixanın xarakterik quruluşu, tipik interfeysli əlaqələr, inkişafın sosial vəziyyətinin xüsusiyyətləri, psixoloji yeniəmələgəlmələr və aparıcı fəaliyyət ilə, yaş inkişafının müəyyən bir mərhələsinin gedişində həyata keçirilməlidir. Yalnız bu halda təstiqlənmiş pozulmalar psixikanın digər elementləri ilə əlaqədə xarici, kənar, təsadüfi, hesab edilməyəcək; yalnız bundan sonra bu

xəstəlik və onun strukturunun başlanğıc mexanizmini açıqlamaq mümkün olacaqdır. Başqa sözlə, pozulma özlüyündə inkişaf prosesinin xüsusiyyətlərindən birini təqdim edir, mənfi cəhətlərinin olmasına başmayaraq, bu proses olmadan onların xüsusiyyətlərini adekvat başa düşmək mümkün deyildir. Yaş inkişafının xüsusi bir mərhələsindəki geriləmələri nəzərə alaraq, biz yalnız onun mahiyyətini başa düşürük, həm də ümumiyyətlə inkişaf prosesinə dair anlayışımızı zənginləşdiririk.

Sistemli struktur yanaşma prinsipi. Şüurun sistemli quruluşu ideyası ilk növbədə L.S.Vıqotski tərəfindən irəli sürülmüşdür. O, psixikanı mürəkkəb bir bütöv əmələgəlmə kimi nəzərdən keçirməyi təklif etmişdir. Onlar birləşdirilən elementləri yox, məhz əlaqələr sistemin mahiyyətini müəyyən edir. Psixi inkişafı fərdi elementlərin (funksiyaları) artımı ilə deyil, onların arasındakı əlaqələrin dəyişməsi ilə baş verir. Buna görə də bu və ya digər psixi funksiyaların inkişafında gerilik qeyri-adekvat əlaqələr və bu funksiyanın digərləri ilə əlaqəsinin nəticəsi kimi nəzərdən keçirilir. Başqa sözlə desək, bütün sistem tamlığının pozulması kimi nəzərdən keçirilir. L.S.Vıqotski və A.R.Luriyanın tədqiqatları sayəsində “funksiya” anlayışının özünə yenidən baxılmağa başlandı. Bu anlayış əvvəllər ayrılmaz, parçalanmaz və differensasiya olunmaz kimi başa düşülürdü.

Yuxarıda göstərilən iki prinsip qrupu: konkret-metodiki və konkret-metodoloji –geridə qalan inkişafın quruluşu və mahiyyəti ilə yanaşı, xüsusi psixologiyanın nəzəri əsasını təşkil edir.

Suallar:

1. "Metod" və "metodologiya" anlayışları arasındakı fərq nədir?
2. Müşahidə üsulu nə ilə xarakterizə olunur və xüsusi psixologiyada onun istifadəsinin xüsusiyyətləri hansılardır?
3. Təşkilatın xüsusiyyətlərini və xüsusi psixologiya sahəsində eksperimental tədqiqatların aparılmasını təsvir edin.
4. Formalaşma təcrübəsinin metodunun əsas üstünlüyü hansılardır və xüsusi psixologiya üçün onun əhəmiyyəti nədir?
5. Anamnestik metod nədir və inkişaf anomaliyaları olan uşaqların öyrənilməsində onun rolu nədən ibarətdir?
6. İnkişafında geriləmə olan uşaqların psixoloji tədqiqatlarının təşkili və keçirilməsinin əsas prinsipləri hansılardır?
7. İnkişafında geriləmə olan şəxslərin öyrənilməsində keyfiyyətli və kəmiyyətli yanaşma ideyası nədir?

8. Xüsusi psixologiyada standart üsulların istifadəsində məhdudiyyətlərin səbəblərini açıqlayın.

9. İnkişafında geriləmə olan uşaqların klinik və psixoloji müayinəsi arasında əsas fərqlər hansılardır?

10. Xüsusi psixologiyanın əsas konkret-metodik prinsiplərini sadala və onları təsvir edir.

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика. Киев, 1986.
2. Домицкевич С. А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии. Иркутск, 1983.
3. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.
4. Кабанов М. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
6. Левченко И. Ю. Патопсихология: теория и практика. М., 2000.
7. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
8. Методы исследования в психологии / Под ред. Т. В. Корниловой. М., 1998.

Fəsil 3. İnkişafdan geri qalan uşaqların növləri və psixoloji xüsusiyyətləri

3.1.İntellektual pozulmaları olan uşaqların və onların psixologiyası.

- İntellektual inkişafın pozulma səbəbləri və oliqofreniyaların təsnifatı.
- Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların psixoloji xarakteristikası (motorika, diqqət, maraqlar, qavrama, yaddaş, təfəkkür, şəxsiyyət, iradə sahə, fəaliyyət, motivasiya və tələbatlar, özünüqiymətləndirmə).

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar-normadan kənar inkişafı olan uşaqlar kateqoriyasıdır. Korreksion pedaqogikada və xüsusi psixologiya əqli geriliyi olan uşaq anlayışı diffüz xarakterli baş beyin qabığının üzvü ədələnməsi olan uşaqlara aiddir. Bu prosesdə morfoloji dəyişmələr bir çox sahələri əhatə edərək, intensiv sürətdə baş beyin qabığının quruluşunu və funksiyalarını pozur. Bir çox hallarda qabığın diffüz zədələnməsi lokal pozulmaların ifadə olunması ilə xarakterizə olunur (qabıqaltı sistemlər də daxil ola bilər). Bu da uşağın psixi fəaliyyətinin bütün növlərində xüsusilə də idrak prosesində aşkar olunur və patologiyanın yaranmasını şərtləndirir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqları çox qismini oliqofrenlər təşkil edir. Bu uşaqlarda müxtəlif

inkişaf mərhələlərində bəzindaxilindən başlayaraq ilk günlərinə qədər psixikanın inkişafsızlığı ilə yanaşı beyin sistemlərinin zədələnməsi qeyd olunur. Qüsurun ifadə olunma səviyyəsi onun lokallaşmasından və yaranma vaxtından asılıdır. Xəstəlik nə qədər tez yaranırsa o qədər də nəticəsi ağır olur. Bəzindaxili inkişaf mərhələsində xəstəlik keçirən uşaqlarda, oliqofreniyanın ağır səviyyələri qeydə alınır, belə hallarda uşağın baş beyinin normal inkişaf müddəti cüzi olaraq qalır. Oliqofreniya zamanı beynin üzvü azlığı rezidual (qalıq məbləğli) ağırlaşmamış xarakter daşıyır, bu da uşağın inkişafına müsbət təsir göstərir yəni, onun mərkəzi sinir sisteminə olan xəstəlik prosesləri dayanır. Uşaq müsbət potensial imkanlarına malikdir və əlverişli şəraitdə onları realizə etməyi bacarır. Başqa sözlə desək, uşaq psixi inkişafa qadirdir, lakin bu inkişaf anomal olaraq həyata keçir onun bioloji əsası patologidir.

Əqli geriliyi yaradan səbəblər müxtəlif və çoxsaylıdır: xarici (ekzogen) və daxili (endogen). Bu səbəblər prenatal, natal və posnatal mərhələlərdə öz təsirini göstərə bilər. Bir sıra xarici səbəblər inkişafın pozulmasına kəskin təsir edir ən geniş yayılmışlar bunlardır:

- a) ananın hamiləlik zamanı keçirdiyi ağır infeksiyon xəstəlikləri;

b) mübadilə proseslərinin pozulması zamanı zəhərli maddələrin təsiri altında ananın orqanizminin xəstə vəziyyəti, yəni müxtəlif intoksikasiyalar (intoksikasiyalar dölün inkişafının pozulmasına gətirir);

c) hamiləlik zamanı ağır distrofiyalar (üzv və toxumalarda maddə mübadiləsinin pozulması funksiyaların dağılmasına gətirir);

d) ananın orqanizmində olan parazitlərlə dölün yoluxması.

Bura aiddir-toksoplazmoz, hamilə qadının sifilis keçirməsi zamanı döl spiroxetlə yoluxur;

e) dölün travmatik zədələnməsi (doğuş travması maşanın qoyulma nəticəsi, sürətli və ya ləng doğuş zamanı doğuş yollarının keçərək uşağın başının əzilməsi, uzun müddətli asfiksiya).

Daxili səbəblər arasında aşağıdakıları qeyd etmək vacibdir:

a) xromosom xəstəliklər zamanı birüzə verilən irsilik faktoru;

b) orqanizmdə zülalların və karbohidratların mübadilə pozulması (fenil-ketonuriya);

c) ilk inkişaf mərhələdə uşağın beyninin və gışasının iltihabı (meningit, müxtəlif mənşəli menin-qoensefalit);

d) ekoloji şəraitin mənfi təsiri.

Oliqofreniyanın ən geniş yayılmış təsnifatı M.Pevzner tərəfindən tərtib olunmuşdur (klinik-patogen prinsiplər). bu təsnifata 5 forma daxildir.

1. Oliqofreniyanın ağır olmayan forması zamanı uşaq sinir proseslərinin zərərsizliyi ilə xarakterizə olur. İdrak fəaliyyətindəki kənara çıxmalar analizatorların kobud pozulmaları ilə müşayiət olunmur.

Uşaq məqsədayönlü fəaliyyətə o zaman hazırdır ki, ona düzgün təlimat verilir, tanış olan situasiyada onun davranışı kanara çıxmır.

2. Oliqofreniya zamanı sinir proseslərinin oyanma və tormozlaşması ilə xarakterizə olan pozulmalar uşağın davranışında və iş fəaliyyətinin aşağı enməsi ilə birüzə verilir.

3. Analizatorların funksiyalarının pozulması olan oliqofrenlərdə beyin qabığının diffuz zədələnməsi bu və ya digər beyin sistemlərinin ağır zədələnmələri ilə uzlaşır. Onların lokal qüsurları nitq, eşitmə, görmə, dayaq-hərəkət aparatı kimi əlavələri yaranır. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların inkişafına mənfi təsir göstərən nitq pozulmasıdır.

4. Psixopatik davranışa bənzər oliqofreniya zamanı, emosional-iradi sferanın kəskin pozulması qeyd olunur. İlk növbədə onun özəl komponentlərinin inkişafsızlığı müşahidə olunur, ətrafdakılara və özünə tənqidi yanaşma aşağı enir, müxtəlif affektlərə yönəlir.

5. Motorikanın kəskin pozulmaları ilə şərtlənən oliqofreniya. Bu uşaqlar psixoloji gərginliyə, məqsədə-yönlüyə, fəallığa və siyasiyanı dərk etməyə meyillidirlər.

Bütün oliqofrenlər psixi fəaliyyətinin pozulması ilə xarakterizə olunurlar. Bu pozulmalar idrak proseslərində, xüsusilə sözlü-məntiqi təfəkkürdə aşkar olunur. Əqli gerilik uşaqda psixi fəaliyyətin bütün tərəflərinin pozulmasına gətirib çıxarmır. Psixi proseslərin bir qismi kəskin pozulmuş, bir qismi isə müəyyən qədər sağlam olur. Bununla idrak prosesində və şəxsi sferada uşaqların arasında olan fərdi fərqlər şərtlənir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların psixikasının strukturunu izah etmək çətindir. İlkin qüsurlar ikincili qüsurların yaranmasına gətirib çıxarır. İdrak fəaliyyətinin və şəxsiyyətinin pozulmaları müxtəlif biruzə verilmələrdə aşkar olunur. Bu uşaqların davranışları ətrafdakıların diqqətini cəlb edir. Buna baxmayaraq, bu uşaqlara pozitiv keyfiyyətlər də məxsusdur bu keyfiyyətlər onların inkişafı üçün dəyərdir. Normal və anomal inkişafın əsas qanunauyğunluqlarının ümumi müddəaları normal inkişafın konsepsiyasının əsasını təşkil edir. Bu da iki inkişafa təsir edən amillərin eyni olmasını bildirir. Oliqofrenin inkişafı bioloji və sosioloji amillərlə müəyyən olur. Bioloji amillərə aiddir: qüsurların ifadə olunması, onun strukturunun keyfiyyət özünəməxsusluğu, yaranma zaman. Bu amil-

lər təşkil olunmuş xüsusi pedaqoji təsir üçün vacibdir. Sosial amillərə: uşağın yaxın əhatəsi: ailə, ünsiyyətdə olan böyüklər və uşaqlar, və məktəb aiddir. Xüsusi psixologiya həm normal, həm də anomal uşağın inkişafında əsas rolu onun ətrafında olan yaxınları ilə əməkdaşlıqda görür. Xüsusilə böyük əhəmiyyət düzgün, korreksion-inkişafedici, xüsusi təşkil olunmuş təlim-tərbiyəyə verilir. Oliqofren uşağın ümumi inkişafını irəli çəkmək bilik, bacarıq və vərdisləri əldə etmək üçün düzgün təşkil olunmuş təlim-tərbiyə vacibdir. Bu uşaqların ümumi inkişafına yönəlmiş xüsusi təlim ali psixi proseslərin, xüsusilə də təfəkkürün formalaşmasını nəzərdə tutur. Təfəkkürün özünəməxsus keyfiyyətlərinə baxmayaraq yavaş inkişaf edir, fikri fəaliyyətin formalaşması onların ümumi inkişafına təsir edir və sosial-əmək adaptasiyasını reallaşdırır. Korreksion işin bir vacib istiqaməti də, şagirdlərdə emosional-iradi sferanın təkmilləşdirilməsidir, bilik, bacarıq və vərdislərin əldə edilməsində böyük rol oynayır. Ümumiyyətlə bu iki istiqamət qarşılıqlı əlaqədə olanda orqanizmin və ətrafın əlaqə problemi həll olunur. Bunun üçün Vıqotski "inkişafın sosial situasiya" anlayışını formalaşdırmışdır, o, qeyd edib ki, ətraf mühitin uşağa təsiri təkcə onun xarakterilə müəyyən edilmir, həm də fərdi xüsusiyyətlərlə də müəyyənləşir. Oliqofrenlərin hərəkət sferaları da qüsurlu olur, bu daimi diqqəti və nəzarəti tələb edir.

Oliqofrenlərin müsbət dinamikasından danışaraq Vıqotskinin iki inkişaf zona nəzəriyyəsini: aktual və yaxın vurğulamaq vacibdir. Bu nəzəriyyəyə görə aktual inkişaf zona uşağa müstəqil həll etmək üçün verilən məsələlərlə xarakterizə olunur. Bu zona onların bilik, bacarıq və vərdişlərinin öyrənilməsinin göstəricisidir və müəyyən yaş dövründə idrak fəaliyyətinin vəziyyəti haqqında məlumat verir. Yaxın inkişaf zona gələcək perspektivlikdə daha əhəmiyyətlidir. Burada hər-hansı bir çalışmanın yerinə yetirilməsi zamanı uşağın müstəqil fəaliyyət göstərməsi müəyyən olunmur onun böyüklərin köməyinə ehtiyacı olması vacibdir. Bu zona gələcəkdə uşaq hər-hansı bir misalı həll etmək imkanını təyin edir və uşağın inkişafının müsbət olub olmasıdır. Vıqotski anomal uşaqların psixi inkişafının əsas müddəalarını bu kimi izah etmişdir:

-insan psixikasının sistemli quruluşunun təsdiqidir, bu baxımdan bir bəndin pozulması bütün sistemin funksiyasını dəyişir;

-uşağın aktual və yaxın zopnasının inkişafının ayrılması;

-anomal uşaqların inkişafında birincili və ikincili kənarçıxmaların ayrılması bə bunun əsasında hər şagirdlə təlim-tərbiyə işinin əsas istiqamətlərinin müəyyən edilməsi;

-əqli gerilik zamanı intellektin və affektin arasında olan nisbəti təstiq edilməsi.

3.1.1. Əqli cəhətdən geri qalmanın psixoloji xarakteristikası. (motorika)

Əqli cəhətdən geri qalan məktəbəqədər yaşlı uşaqlar motorikanın inkişafında mühüm kənarçıxmalarla xarakterizə olurlar (onlar öz həmyaşıdlarında gec inkişaf edirlər). Hərəkət sferasının ləng inkişafı ətraf əşyavi aləmlə tanışlığı və məkanda bələdləşmə imkanını zəiflədir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların hərəkətləri yöndəmsiz, koordinasiya zəifləyir ya həttən artıq ləng, ya da impulsiv olur. Bu da sadə özünəxidmət bacarıq və vərdişlərinin əldə edilməsinin çətinliyinin əsas səbələrindən biridir. Xüsusi uzunmüddətli və məqsədayönlü təlimin olmaması bu uşaqların özünəxidmət vərdişlərini çətinləşdirir, praktik fəaliyyətin bütün növlərində hərəkətlərin yöndəmsizliyi müşahidə olunur. (düymələmə xüsusi trenajor vasitəsilə) Motorikanın zəif inkişafı bu uşaqların bir çox fəaliyyət növlərində də özünü göstərir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların nitqinin tələffüz tərəfinin pozulmaları motorikanın inkişafsızlığı ilə şərtlənir. Fonetik cəhətdən düzgün olan şifahi nitq, nitq üzvlərinin dəqiq hərəkət koordinasiyasını tələb edir. Məktəb yaşında motorikanın çatışmamazlığı korreksion-

tərbiyəvi işin təsiri altında tədricən aradan qaldırılır. Şagirdlərin hərəkətləri, dəqiqləşir, kooordinasiya yaranır və yuxarı sinif şagirdlərində mürəkkəb əmək vərdisləri mükəmməlləşir.

3.1.2. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların hafizəsinin və diqqətinin xüsusiyyətləri.

Bu kateqoriyalı uşaqlarda yeni şərti əlaqələrinin formalaşmasının və dəyişkənliyinin ləngliyi müşahidə olunur. Tədqiqatlar göstərir ki, oliqofrenlər hər bir yeniliyi ləng mənimsəyirlər, qavranılan materialı tez yaddan çıxarırlar və əldə edilən bilik və bacarıqlardan vaxtında istifadə edə bilmirlər (X.S.Zamski). Yeni bilik və bacarıqların zəif mənimsənilməsinin səbəbləri, oliqofrenlərin sinir proseslərinin xüsusiyyətindədir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların diqqəti qeyri-iradi olur. Diqqət kiçik həcmə, dəyişkənliklə, və bəzi hallarda isə çətin dəyişiklə xarakterizə olunur. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarla iş zamanı hazırda araşdırma predmeti olan obyekt üzərində onların diqqətini cəlb etmək və saxlamaq üçün bir sıra vasitə istifadə olunur. Daim oyuncaqlardan, sadə oyunlardan, parlaq obyektlər və onların şəkillərindən, qısa emosional ifadəli qeydlər və suallardan Dərs müddətində istifadə olunmalıdır. Dərs müddəti məhduddur. Diqqətin əsas xassələrinin biruzə verilməsi

onun qüsurunun özünəməxsusluğundan asılıdır. Xüsusilə temperamentli uşaqlara diqqətin kiçik həcmi və onun qısamüddətli olması bu uşaqlara xassədir. Onlar impulsiv və qeyri dəqiqdilər. Oliqofren-məktəbəqədər yaşlı uşaqlar ilk baxışdan diqqətli görünürlər, lakin bu onların inertliyinin patoloji və ləng olmasının xarici biruzə verilməsidir. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilər də qeyri dəqiqdirlər, bu da öz növbəsində onların təliminə maneçilik törədir. Baxmayaraq ki, şagirdlərin idrak fəaliyyətləri bu səviyyəli çalışmaları yerinə yetirməyə imkan verir onların həllində müxtəlif səhvlərə yol verilir. Hər bir yaşlı oliqofrenlərin diqqətsizliyi iradi sferanın zəifliyi ilə şərtlənmiş olur. Onlar lazımi qədər öz diqqətlərini yerinə yetirilən fəaliyyət üzərində cəmləşdirə bilmirlər, daim diqqətləri yayınır. Burada həm də maraqların formalaşmaması da böyük rol oynayır.

Yaddaşın xüsusiyyətləri.

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların hafizəsi zəif inkişaf etmiş olur. Bu xüsusilə verbal materialın yaddasaxlanmasında özünü göstərir. Yadasalma prosesi də bu uşaqlarda çətinliklə formalaşır. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda qəbul edilən materialının yadasalınması böyük çətinliklərə səbəb olur. Qəsdən proseslərə malik olmayaraq, onlara böyük təəssürat yaradan situasiyalar daha tez yada düşür. Əqli cəhətdən qüsurlu uşaqların

təhsili hafizə proseslərinin özünəməxsusluğu ilə xarakterizə olunur. Şagirdlərin sosial tənzimlənməsini, bilik və bacarıqların əldə edilməsinin əhəmiyyəti üçün əsas hafizənin bəzi xüsusiyyətlərini təhlil etmək vacibdir. Xüsusi məktəb şagirdlərində materialın yaddasaxlama həcmi, onların normal həmyaşıdlarından nisbətən azdır. Bu göstəricilər də prosesində uşaqların təliminin düzgün qurulması və materialın həcmnin müəyyən edilməsi üçün vacibdir. Yaddasaxlanma materialı nə qədər abstrakt olarsa o qədər onun yaddasaxlanması çətinləşir. Bu prosesdə yardımçı məktəbdə əyani vəsaitin istifadəsinin vacibliyi öz təsdiqini tapır. Əyani və sözlü materialın yaddasaxlama dəqiqliyi və möhkəmliyi zəifdir. Həmin materialı yada salaraq, şagirdlər çox məqamları buraxırlar, elementlərin yerlərini dəyişirlər. Əqli cəhətdən geri qalan şagirdlər adətən təsadüfi yaddasaxlamadan istifadə edirlər. Onlar üçün maraqlı və diqqətlərini cəlb edən yadda saxlanılır (müəllimin köməkliyi ilə təhlil olunan böyük, rəhgərəng və tanış əşya). Mətnə şagirdlər emosional zəngin fərqləndirirlər, onları qəbul etdikdə biganə qalırlar: sevinirlər, kədərlənirlər. Nəticədə mətndən həmin hissələr daha yaxşı yadda qalır. Materialı yadda saxlamaq tələbi şagirdlərin mnestik fəaliyyətini zəif dəyişir. Şagirdlər bu növ fəaliyyəti təşkil etmək bacarığını əldə edə bilmirlər. Şagirdlərin bir qismi təqdim olunan materiala yadda-

saxlamaqda həyacan keçirir və müstəqil mnestik priyomlardan istifadə edə bilmir: mətni abzaslara bölmə bilmir, köməkçi sözlərdən istifadə edə bilmir, materialın hissələrə arasında fikri əlaqələri yarada bilmir. Bu baxımdan demək olar ki, yaddasaxlamanın müxtəlif priyomları ilə tanışlıq, və onlardan istifadə bacarığının formalaşdırılması əqli cəhətdən geri qalan şagirdlərlə tədris işinin aktual vəzifəsidir. Tədris materialının yaddasaxlanması həm də onun strukturundan və xarakterindən asılıdır. Kiçik məktəblilərdə müsbət nəticə müəllimin mətni oxunma metodudur. Bu oxu prosesinin çətinlikləri ilə şərtlənir.

Baş beyin qabığının bağlayıcı funksiyasının zəifliyi, yeni şərti əlaqələrinformalalaşma tempinin zəifliyi və az həcmi ilə biruzə verilir. Bundan əlavə, daxili fəal tormozlaşmanın zəifliyi, dərs materialının yaddasaxlama prosesləri bu uşaqlarda fərqlənir və qeyri-dəqiq olur. Oliyofrenlərdə yeni materialın mənimsənilməsi üçün çox təkrarlar vacibdir ki, sonradan həmin materialı yadasala bilsinlər. Lakin, bir çox hallarda bu prosesi yaddaşın zəifliyi ilə əlaqələndirilmək lazım deyil. Yardımçı məktəb şagirdlərinin verilən suala cavab verməməyi bir çox hallarda onların əqli inkişafı ilə bağlı olur. Yaddaşın belə zəifliyinin xarakterik cəhəti – lazım olan məqamda lazım olan məlumatın yada düşməməsidir. Bunun fizioloji əsası – yeni əlaqələrin sönməmə-

sidir, yəni qabıq fəaliyyətinin müvəqqəti xarici tormozlaşmasıdır (müdafiəedici tormozlaşma). Təfəkkürün zəifliyindən irəli gələn əlaqələrin zəifliyi, yaddaşın keyfiyyətini kəskin zəiflədir. İrədi yaddaşın pozulmasının 2 səbəbi var:

1. əgər uşaq hansısa bir psixi əməliyyatı müstəqil intellektual fəaliyyət kimi mənimsənilməyibsə;

2. əgər uşaq onun mümkün olan intellektual əməliyyatı yadda saxlamaq məqsədi ilə işlədə bilmir.

Məsələn, uşaqlar klassifikasiya əməliyyatını müstəqil halda mənimsəmədiklərindən, onlar bu priyomu yadda saxlamaq üçün işlədə bilmirlər. Bundan əlavə assosiasiya və vasitə ilə ifadə olunmuş yaddaş da ziyan çəkir.

Yardımcı məktəb şagirdləri hər hansı bir qəbul etdiyi materialın xarici əlamətlərini yadda saxlayaraq, onun daxili məntiqi əlaqələrini və münasibətlərini ayıra bilmirlər. Buna görə, dərs materialının izahı zamanı əyani vəsaitləri mütləq sözlü izah ilə müşayiət etmək vacibdir. Konkret və hissi yolnan ətraf aləmin təəsuratlarının yadda saxlanması patoloji forma daşayır və eydetik yaddaş adlanır. İ.P.Pavlov eydetik yaddaşın birinci signal xarakteri daşdığını qeyd edir. Eydetizm – az yayılmış haldır, lakin yardımcı məktəb şagirdləri arasında daha çox bu hala rast gəlmək mümkündür.

Bütün əqli cəhətdən geri qalan uşaqların xarakterik xüsusiyyəti, məqsədəyönlü əzbərləmənin və yadasalmanın qeyri mümkün olmasıdır. Yardımcı məktəb şagirdlərinin məqsədəyönlü fəaliyyətinin zəifliyi əzbərlənən materialın yadasalınmasının zəifliyi ilə biruzə verilir. Yeni materialın mənimsənilməsinin keyfiyyətinin yüksəlməsi üçün müxtəlif didaktik prinsiplər işləlib, bu prinsipə tədris materialın təkrarı zamanı müxtəliflik prinsipi aiddir. Lakin müəllimin qarşısında duran əsas vəzifə - hər hansı bir materialın əzbərlənməsi və hər hansı bir situasiyada bu bacarıqdan istifadə etmək bacarığını formalaşdırmaqdır. Yaddasaxlama bacarığı mənimsənilən materialından əsas elementi ayırmaqdır və sonra o əsaslar arasında əlaqələrin yaradılmasıdır. Yardımcı məktəb şagirdlərinin yaddaşının möhkəmlənməsinin əsas vasitəsi onların rejiminin təşkilidir. Bu uşaqlarda gün rejiminin düzgün təşkili yaddaşın ümumi vəziyyətinin normalaşmasına imkan yaradır. Bu baxımdan I tip uşaqlara biliklərin möhkəmlənməsi üçün öyrənilən materialın bir çox dəfə təkrar etmək vacibdir. II tip uşaqlar üçün təkrardan başqa yaddasaxlama və yadasalma proseslərinin düzgün təşkili vacibdir. III tip uşaqlara ən çox köməklik edən əsas amil təşkil olunan tədris məşğələlərinin yüngülləşdirilmiş şəraitidir.

Mənaca yadda saxlamayı inkişaf etdirmək üçün, əvvəlcə uşaqlara klassifikasiya priyomları, sonra isə əks

əmaliyyat, yəni ümumi anlayışa konkret anlayışlar seçmək qabiliyyəti oyridilməlidir.

Diqqətin qeyri-kafi olmasının əsas əlamətləri aşağıdakılardan ibarətdir:

- dəyişkənlik;
- yüksək yayınlılıq;
- obekt üzərində toplanmağın olmaması.

Əgər işi yerinə yetirərkən, uşağın diqqəti tez-tez ətrafda qıcıqlandırıcılara yayınırsa, onda bu çoxsaylı səhvlərə gətirib çıxara bilər. Diqqətin qeyri-sabitliy qavrama prosesinə də mənfi təsir göstərə bilər. Uşaqda sensor səviyyədə pozulma yoxdursa, onda o, ətraf mühitdən lazımi qədər düzgün duyğular ala bilər.

Qavarmanın qeyri-kafiliyindən bu uşaqlar ətraf mühitdən, əsasən ayrı-ayrı, gözə çarpan əlamətləri və təzahürləri seçirlər və nəticədə onlarda ətraf mühitin təsviri qeyri bütöv və qeyri ahəng olur. Bu kateqoriyalı uşaqların təlimində bir neçə məqamı nəzərə almaq vacibdir:

- uşaqlara bütün çatdırılmalı olan məlumatları bir neçə dəfə təkrar etmək lazımdır;
- əyani vəsait sadə olmalıdır;
- məşğələ otağı və ya sinif yaxşı işıqlandırılmalıdır;
- iş zamanı fasilə etmək və uşaqların diqqətini ayrı fəaliyyətə yönəltmək lazımdır;

- Uşaqların hər hansı bir cüzi müvəffəqiyyətini qiymətləndirmək vacibdir.

Qeyd etmək lazımdır ki, yardımçı məktəb şagirdlərində diqqətin inkişafı və formalaşması xüsusiyyətləri sonadək öyrənilməyib. Bu uşaqlarda qeyd etdiyimiz xüsusiyyətlər inkişaf etdikcə yeni korreksiya yolları da təkmilləşir.

Maraqlar – şəxsiyyətin kriteriyası.

Uşaq davranışının törədici və şəxsiyyətin sosial fəallığının mühüm kriteriyalarından biri onun maraqlarıdır. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların motivasiya-tələbat sferası ilkin inkişaf mərhələsindədir. Onların maraqları yerinə yetirilən fəaliyyətlə sıx bağlıdır, situativdir, birtərəflidir, intensiv deyil differensiasiyalı deyil və fizioloji tələbatlarla törədilir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların xarakterik cəhəti kimi onun tədrisə və öyrənməyə marağının olmamasını qeyd edirlər. Belə uşaqların impulsiv reaksiyaları onların bu və ya digər obektə maraqlarının qiymətləndirilməsi kimi qeyd olunur. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlar yazın olan əşyalara maraqlarının aşağı olması ilə xarakterizə olunur. Temperamentli oliqofrenlərin diqqətlərinin önündə olan hər-bir əşyanı fikirləşmədən götürürlər, bu da maraqdan irəli gələn impulsivlikdən irəli gələn bir refleksdir. Tormozlaşması olan oliqofrenləri ətrafda olanlar diq-

qətlərini cəlb etmir, maraq oyadmir. Sağlam davranışı olanlar özlərini bir qədər adekvat aparır. Əşyanın rəngli və yeni olmasına görə onlar onu bir müddət əllərinə saxlayır, lakin əşya onların maraq obekti olmur. Bir çox uşaqlar yeni oyuncaqları sındırır belə fəaliyyət əşyanın praktik təhlili deyil, bu sağın düzgün olmayan korreksiya işinin nəticəsindəki düzgün olmayan tərbiyədir. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblinin inkişafı, xüsusilə diqqətin təşəkkülü müxtəlif maraqların formalaşması ilə sıx bağlıdır. Bu ətraf aləmlə hərtərəfli tanışlığın fəal vasitəsidir. İnsanın maraqları təlim-tərbiyə təsiri altında həyat fəaliyyəti prosesində formalaşır, onların yaranması ətraf aləmdən, fəaliyyətin xarakterindən və insanın fəallığından asılıdır. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərə təlimin ilk günlərindən hər hansı bir maraqların olmaması məxsusdur. Maraqlarınaz differensiasiyası, diffüz olması zəif dərk edilməsi qeyd olunur. Şəxsi maraqlar o birilərdən üstündür. İdrak maraqlar normal uşaqlarda tədris fəaliyyətinə yönəlsə, oliqofrenlərdə ayrı-ayrı maraqlı faktlara reaksiyalar verilir, bu da hər hansı bir fənnin predmet kimi marağına çevirilmir. Oliqofren uşaqlar fikri fəaliyyəti tələb edən tədris dərslərinə passiv yanaşırlar, öz həyaşlılarından fərqli olaraq təlim materialına maraqlar gec formalaşır. Xüsusilə hər hansı bir fəaliyyətin yerinə yetirilməsi zamanı idrak maraqlarının formalaşması çətinliyi

müşahidə olunur. Xüsusi təşkil olunmuş pedaqoji proses əqli cəhətdən geri qalan şagirdlərin müxtəlif maraqlarının formalaşmasını bildirir. Bu onların dünyagörüşlərini genişləndirir və sosial mühitdə bələdləşməni hasanlaşdırır. Baxmayaraq ki, bu uşaqlar qoyulan məqsədi dərk etmədən həll etməyə çalışırlar onalrda şəxsi tələbat və maraqları fəal fəaliyyətə yönəltmək vacibdir. Yeniyetmələrin maraqları tədris fəaliyyətindən kənara çıxır. Bu yaşa müsbət dinamika aiddir, bu həm idrak maraqlarının həm də praktik fəaliyyət maraqlarının formalaşmasına aiddir. Xüsusi təhsil şəraitində uşaqlar ətraf təsirdən məhrum deyil, və bu təsirlər onların maraqlarının inkişafı üçün əhəmiyyətlidir.

Duyğular və qavrayışın xüsusiyyətləri.

Duyğular və qavrayış – gerçəkliyin əks etdirilməsidir. Ətraf mühitdə o cisim və hadisələr duyulur və qavranılır ki, hansılar müxtəlif analizatorlara tərk göstərə bilər. Hər bir analizator üç hissədən ibarətdir: periferik reseptordan (göz, qulaq və dəri); ötürücü sinirdən; baş beyin qabığındakı mərkəzdən. Uşağın ətraf aləmi dərk etməsində duyğu və qavrayışın rolu böyükdür. Onlar uşağın ətrafında olanlarla tanışlığının konkret bazasını yaradır, təfəkkürü formalaşdırır və praktik fəaliyyətin şəraiyini yaradır. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların duyğunun pozulmaları və obektin və situasiyaların

qavranılması pozulmaları müşahidə olunur. Xüsusilə hərtərəfli görmə qvrayışı xüsusi məktəb şagirdlərinə öyrənilib. Oliqofren uşaqlara əşyaların və hadisələrin özünəməxsus tanınması xassdır. Onlar oxşar əşyaları eyniləşdirirlər. Bu uşaqlarda dəyişilən şəraitə qarşı görmə qavramasında pozulmuş olur. Məkanda bələdləmə - əqli gerilik zamanı qabarıq qüsurlardan biridir. Məkani qavrayışının mənimsənilməsində 3 mərhələ ayrılır.

1-ci hərəkət imkanlarının yaranması ilə şərtlənir.

2-ci əşyavi hərəkətlərin mənimsənilməsi ilə şərtlənir.

3-ci nitqin inkişafı ilə əqli cəhətdən geri qalan uşaqların bu mərhələləri normal uşaqlardan fərqli müddətdə keçir. Buna səbəb –bütün mərhələlərdə məkani dərkətmənin ardıcıl formalaşmasında mühüm rol oynayan psixikanın çatışmamazlığıdır. Məkanda bələdləşmənin kənaraçıxmaları – tədris prosesində gözə çarpır.(savad təlimi, əmək təlimi idman zamanı). Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların duyğu və qavrayışlarının zəifinkişafi təlim prosesini daha da ləngidir.

Şərti reflekslərin yaranması və gələcək təcrübə ondan istifadə etmək özünü qavrayışda göstərir. Oliqofrenlərdə duyğu və qavrayış ləng formalaşır, bu formalaşma bir sıra fəsadlarla və çatışmazlıqlarla müşayiət olunur. Normal duyma və normal qavrama prosesinin qarşısını alan simptomların oliqofrenlərdə bəş vermə mexanizmini tamamilə izah etməki çətindir. Lakin

onlarda dərkətmənin xarakterini öyrənmək üçün olduqca vacibdir.

Tədqiqatlar göstərir ki, əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərin görmə qavramasının ləng tempi psixi inkişafı bütövlükdə ləngidir. Bu kateqoriyalı uşaqlarda qavramanın ləng tempi qavranılan materialın həcmi ilə uzlaşır. Qeyd olunub ki. oliqofrenlər insanın emosional vəziyyətini qavramaqda da çətinlik çəkirlər. Ümumiyyətlə, süjetli şəkillərin izahı, verilmiş emosional vəziyyətlərin şərhə onalr üçün problemdir. Bu uşaqlar, oxşar əşyaları fərqləndirə vətahıya bilmirlər. Nəhayət, oliqofrenlərin əsas xüsusiyyətlərindən biri – bu prosesin müəyyən qədər olmayan fəallığı və zəif məqsədəyönlüüdü. Hər hansı bir şəkə və ya əşyaya baxaraq oliqofren, həmin əşyanın xırda detalarını izləməyə çalışmırlar, əşyanın ümumi tanınması onları bəs edir. Oliqofrenlərdə hərəkəti, zaman, məkan qavrayışının özünəməxsus ləngimələri görmə qavrayışı ilə sıx bağlıdır. Eyni zamanda onların özləri üçün xas olan subektiv pozuntular da qeydə alınmışdır. Nəticədə, bu pozulmalar ətraf aləmin cisim və hadisələri düzgün məlumat almasına mane olur, oliqofrenlərin təlim fəaliyyətinin müvəffəqiyyətli təşkilinə imkan vermir. Bu baxımdan oliqofrenlərin təlimində hər zaman dinamikanın gözlənilməsi mümkün deyildir. Hətta, yardımşı məktəblərdə. xüsusi proqramla təlim şəraitində belə nəticələr həmişə

müvəffəqiyyətli alınmır. Yardımçı məktəb şagirdlərinin əsas kontingentinin qavrama xüsusiyyətləri belə izah olunur. Müxtəlif tipli oliqofrenlərdə duyğu və qavrama prosesləri fərqlənir. Birinci tip uşaqlarda oyanma prosesi bir qədər zəif olaraq, ilk plana qavramanın ləng tempi və qavranılan materialın həcmnin daralması çıxır. İkinci tip uşaqlarda fəal tormozlaşma prosesinin zəifliyi müşahidə edilir, bu uşaqlarda duyğu və qavrama qeyri dəqiqliyi ilə izah olunur. Üçüncü qrup uşaqlar müdafiəedici tormozlaşma olan uşaqlardır. Onlar üçün xarakterik olan əlamət – görmə duyğu və qavrayışın xüsusiyyətlərinin normadan kənar olmamasıdır.

Qeyd etdiyimiz duyğu və qavrayışın xüsusiyyətləri təlim-tərbiyə və inkişaf prosesində kompensasiya edilir. Görmə qavramasının tempi də, sınıfdan sinifə keçərkən dəyişir. Həyat təcrübəsinin zənginləşməsi, bacarıqların əldə edilməsi, təsəvvürlərin genişlənməsi – yardımçı məktəb şagirdlərinin duyğu və qavramasının keyfiyyətinin yaxşılaşmasının əsas vasitələridir.

Təfəkkür və nitqin xüsusiyyətləri.

Təfəkkürün konkret xarakteri - əqli cəhətdən geri qalan uşaqların dərkətmə fəaliyyətinin əsas qüsurdur. Nitqin lənk inkişafı, lüğətin passiv olması, ümumiləşdirmələrin zəifliyi və ayrı-ayrı analizatorların qüsurları təfəkkürün funksiyalarının zəifliyinə gətirib çıxarır.

Təfəkkür mürəkkəb xarakteri, beyni şərti-reflektor fəaliyyətinin mükəmməlləşməsinə tələb edir.

Oliqofrenlərdə yeni, xüsusi ilə də mürəkkəb şərti əlaqələr çətinliklə formalaşır. Mürəkkəb ikinci signal sisteminin şərti reflekslərinin inkişafı mümkündür, lakin onlar gecikir və çətinləşir. Şərti əlaqələrin differensiasiyası uzun müddət tam inkişaf etməmiş olur. Bu baxımdan, demək olar ki. ümumiləşdirmənin zəifliyi idrak proseslərinin əsas qüsurdur. Onların təfəkkürü konkret olaraq qalır və izah edici xarakter daşıyır. Sadə ümumiləşdirmə qavrayış prosesində başlanır, ona görə də, psixologiyada təfəkkür qavramanın növbəti mərhələsi kimi qəbul edilir. Ümumiləşdirmə, həm də fərqləndirmə, müqayisəetmə, təsnifləşdirmə və qruplaşdırma ayrılıqda təfəkkür prosesləri kimi öyrənilir. Bu proseslərin hər hansı birinin pozulması bütövlükdə təfəkkürün pozulması deməkdir.

Bütün qeyd etdiyimiz və digər nitq qüsurları uşaqların əqli inkişafının əlavə tormozlaşmasıdır. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərin təfəkkürünün əsas çatışmazlığı – ümumiləşdirmənin zəifliyidir. Bu çatışmazlıq təlim prosesində biruzə verilir (qaydaların və ümumi anlayışların mənimsənilməsində). Buna görə qrammatikanın və riyaziyyatın öyrənilməsi zamanı qaydaların mənimsənilməsinin çətinlikləri müşahidə olunur. Bundan əlavə bu kateqoriyalı uşaqlar üçün yeni

ümumi anlayışların və qaydaların mənimsənilməsi çətinliklərində, müşahidə olunur. Stereotip təfəkkür, analiz və sintezin xüsusiyyətləri də oliqofrenlərə xassdır. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar əyani vəsait vasitəsilə hər hansı bir materialı hasand mənimsəyə bilirlər. Lakin buna baxmayaraq onların təimində təkcə əyani vəsaitdən istifadə etmək vacib deyil, onlarda məntiqi, sözlü ünsiyyəti inkişaf etmək vacibdir. Təfəkkürün əsas çatışmazlığından əlavə, təfəkkürün requlyasiya funksiyasının zəifliyi də müşahidə edilir.

Uşağın idrak fəaliyyətinin inkişafında təfəkkürün böyük rolu var. Ə.c.g.q. uşaqlarda fikri fəaliyyətin bütün səviyyələrinin inkişafsızlığı qeyd olunur (sadə əyani-hərəkəti vəzifələrin yerinə yetirilməsi çətinliyi və səhvlərin təkrar olunması). Əyani-obrazlı təfəkkürü tələb edən məsələlər şagirdlərdə çətinliklər yaradır, onlar göstərilənləri yadda saxlaya bilmir və səhv hərəkət edirlər. Sözlü-məntiqi təfəkkürə əsaslanan misalların həlli oliqofrenlərdə çətinliklər yaradır. Öz məzmununa görə yüngül olan tapşırıqlar da çətinliklər yaradır. Tapşırıqların bir qismi yerinə yetirilsədə onlar təfəkkürün prosesi deyil yadasalmanın qalıdır. Uşaqlar sözlü ifadələri yaddasaxlayırlar, sonra isə çətinliklə yadsalırlar. Əqli cəhətdən geri qalan şagirdlərin təfəkkürünün bütün formalrının inkişafı üzrə korreksiya işinin əsas istiqamətidir və uşaqların idrak fəaliyyətinin irəli getməsinin

əsas amillərindən biridir. Təfəkkürün əyani-hərəkəti forması oliqofrenlər üçün müəyyən qədər yüngül formadır. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarda praktik hərəkətlər inkişafsızdır bu da motor sferanın pozulması ilə bağlıdır. Uşaqların əşyalarla hərəkətləri impulsiv xarakter daşıyır və fikri fəaliyyətlə bağlı deyil idrak üçün əhəmiyyət kəsb etmir. Fikri proseslər şagirdlərdə özünə-məxsus olur. Onlarla qəbul edilən real əşyanın fikri təhlil ardıcıl olmur. Bir obektə baxara şagird onun tutub edib hissələrin adını çəkmir baxmayaraq ki, onları bilir. Obektin təhlili böyüklərin köməyi ilə daha asan olur. Tədrisən şagirdlər ardıcıl daha da dəqiq qəbul edilən obektin təhlil etmək bacarığını əldə edirlər. Müqayisəli təhlil oliqofrenlərdə müəyyən çətinliklər yaradır (fərqli və oxşar cəhətlər). Müqayisəli təhlil şagirdlərdə IV sinifdə yəni 11-12 yaş da formalaşır. Oliqofrenlər üçün daha mürəkkəb proses – müşahidələrin ümumiləşdirilməsidir, yəni əşyaların və hadisələrin bir cəhətin əsasında birləşməsi. Bu cür çalışmaları yerinə yetirəndə oliqofrenlər təsadüfi əlamətlərə diqqəti yönəldirlər və məntiqi düşünməyi bacarmırlar.

Yardımcı məktəb şagirdlərinin təfəkkürünün bir xüsusiyyəti də - öz fikirlərinin ardıcılığının izlənməməsidir. Təhlilin düzgün gedşinə təfəkkürün dinamikasının pozulması aiddir. Beləliklə, əqli cəhətdən geri

qalan məktəblilərin təfəkkür xüsusiyyətlərini aşağıdakı kimi izah etmək mümkündür:

- Ümumiləşdirmənin zəifliyi;
- Təfəkkürün requlyasiya funksiyasının zəifliyi;
- Fikirlərin ardıcıl olmaması;
- Təfəkkür prosesinin zəifliyi və qeyri dinamik olması.

Qeyd etmək lazımdır ki, yardımçı məktəb müəllimləri üçün maraqlı olan əsas məsələ, təfəkkürün müxtəlif çatışmazlıqlarının yaranma səbələri və təfəkkürün inkişafı və dağılması məsələləridir. Müxtəlif tipli uşaqlarda təfəkkürün xüsusiyyətləri müəyyən dərəcədə özünü bildirir.

Birinci tip uşaqlarda oyanma prosesi zəifdir, ümumiləşdirmə çətinidir və fikirlərin dinamikası ləngdir.

İkinci qrup uşaqlarda, təfəkkürün requlyasiya funksiyasının zəifliyi və fikirlərin ardıcıl olmaması müşahidə olunur.

Üçüncü qrup uşaqlarda təfəkkürün bu kimi xüsusiyyətləri müəyyən qədər az izlənilir. Əsas çatışmazlıq – intellektual yüklənmə zamanı işgüzarlığın aşağı enməsidir.

Onu da demək vacibdir ki, yardımçı məktəb şagirdlərinin təfəkkürlərinin əsas inkişaf vasitəsi – təlimin və əmək tərbiyəsini düzgün qurulmasıdır. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərin təfəkkürlərinin əsas inkişaf yolu

– müəyyən məktəb proqramının əsasında bilik və bacarıqların sisteməlik mənimsənilməsidir. Məhz tədris fənlərinin öyrənilməsi prosesində uşaq, ümumiləşdirməni, təhlil etməni və məntiqi düşünməni əldə edə bilər.

Yardımçı məktəb şagirdləri öz nailiyyətlərinə fəaliyyət nəticələrinə müsbət yanaşaraq, onları artırmaq istəyində deyirlər. Bu da onların bilik və maraqlarının məhdud olmasından, intellektual passivlikdən, fəaliyyət motivlərinin aşağı enməsindən və hadisələrə qarşı bəqanə olmalarından irəli gəlir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların təfəkkürünü xarakterizə edərək bir daha onun steriotip olmasını, mürəkkəb hərəkətli olmasını vurğulamaq vacibdir. Yeni şəraitdə əldə edilən biliklərin istifadəsi şagirdlərdə çətinlik yaradır və məsələlərin həllində səhvlərə gətirib çıxarır. Oliyofrenlərdə nitq, ləng inkişaf edir. Nitq inkişafının gec başlanmasından əlavə, bu uşaqlarda passiv və fəal lüğətin zəifliyi müşahidə edilir. Mənimsənilən sözlər onun fəal lüğətinə daxil edilsə də, onunla düzgün mənimsənilmir. Oliyofrenlərdə sözün mənasının mənimsənilməsi çox hallarda onun gerçəkliyinə uyğun olmur. Nitqin qrammatik quruluşu zəif inkişaf edir, mürəkkəb cümlələr olmur, onlar öz fikirlərini izah etmək üçün sözlərdən istifadə etməyə çətinliklər çəkirlər. Nitqin inkişafsızlığı və təfəkkürün konkretliyi qarşıqlıqla qədər və qarşıqlılıqlıdır. Bu iki proses əsəb proseslərinin zəifliyi nəticəsində yaranır. Bu

proseslər bir birini şərtləndirirlər: nitqin inkişafsızlığı gələcək əqli inkişafı məhdudlaşdırır, ümumiləşdir-mələrin çətinliyi isə sözlərin mənasının düzgün mənimsənilməsinə və nitqin bütövlükdə formalaşmasına mane olur. Normal həmyaşıdlarından fərqli olaraq əqli cəhətdən geri qalan uşaqların nitqi gec və özünəməxsus inkişaf edir. O, gec və az fəallıqla anası ilə emosional kontakta daxil olur. Bu uşaqların nitqi passiv olur, onlar sadə situativ komandalara reaksiya vermirlər, təkcə intonasıyaya fikir verib məzmunu dərk etmirlər. Tələffüz olunan nitq onlarda maraq oyatmır, nitqi eşitmək istəmərlər və keç danışirlər. Əqli cəhətdən geri qalan məktəbəqədər yaşlı uşaqlar ilk sözlərini 2-3 həttə 5 yaşında tələffüz etməyə başlayrlar. Nitqin fonetik quruluşu məktəbə yaxın formalaşmamış olur. Uşaqlar çətinliklə olsa da nitqli ünsiyyətdən istifadə edirlər. Onlarda çətinlik yaradan söhbət, şəkil üzrə cümlələrin tərtibi və hadisələrin sözlü çatdırılmasıdır. Az danışaraq, onlar qulaq asmağı sevirlər və yüksək maraqla televiziya verilişlərinə baxırlar. Oradakı hadisələri dərk etməsələrdə hərəkət edən fiqurlar və musiqili müşayətlər onlarda maraq oyadır. Əqli cəhətdən geri qalanlar üçün ətrafdakılara nitqli ünsiyyəti zəifdir. Mümkün olan dərəcədə onlar çalışır öz istəklərini nitqlə yox, jest və mimika ilə ifadə etsinlər. Böyüklərlə və başqa uşaqlarla qarşılıqlı əlaqə çətinlik yaradır, ətrafda olan insanların

nitqini başa düşməyərək onların davranışlarında çətinliklər müşahidə olunur.

Söz ehtiyatının kasadlığından onlar istədiyi və maraqlandıqlarını soruşa bilmirlər. Oliqofrenlərdə nə qədər çox nitqin inkişafsızlığı qeyd olunursa, idrak fəaliyyətində o qədər ağır kənarəçıxmalar qeyd olunur. Buna baxmayaraq, bir çox kənarəçıxmalar korreksiya edilir, o birilər isə müəyyən qədər yüngülləşir və sonralar mürəkkəb situasiyada aşkar olunur. Oliqofrenlərə nitqdən müstəqil istifadə xasdır. Normadan fərqli olaraq oliqofrenlərdə fonematik eşitmə də pozulmuş olur. Bu savad təlimində və düzgün tələffüzdə əsas rol oynayır. Şifahi nitqin formalaşmasının özünəməxsusluğu və geriliyi, savad təliminin əldə edilməsinin çətinliklərlə şərtlənir. Bu çətinliklər sözün səs-hərflər təhlilində, onların yazılmasında aşkar olunur. Yazılı nitq zamanı cümlələrin quruluşunda və məzmununda çətinliklər yaranır. Yardımçı məktəb şagirdlərində nitq əsas funksiyaların birinin müəyyən qədər formalaşmaması nitqin tənzimləyici funksiyası müşahidə olunur. Böyüklərin göstərişləri dəqiq mənimsənilmir, yerinə yetirilən fəaliyyət ardıcıl, məzmunlu olmur və tələblərə cavab vermir. Şagirdlər yerinə yetirilən tapşırıqların məzmununu izah etməkdə çətinlik çəkirlər, bir çox hadisələri ümumi sözlərlə izah edirlər. İdrak fəaliyyətinin inkişafının pozulması ətraf aləmlə qarşılıqlı əlaqədə aşkar olunur.

Uşağa lazımı qədər diqqət yetiriləndə müsbət nəticəni əldə etmək mümkündür. Lakin şagird uşaq kollektivində inkişaf etmirsə, onun lazımı qədər ünsiyyət təcrübəsi yoxdursa, onun ümumi inkişafı tormozlaşmasır və məktəb mühitinə adaptasiya çətinləşir.

3.1.3. Əqli cəhətdən geri qalan məktəblilərdə şəxsiyyətin inkişaf xüsusiyyətləri.

İnsanın şəxsiyyəti-tarixi-içtimai inkişafın nəticəsidir. O, ətraf aləmlə müxtəlif qarşılıqlı əlaqələr prosesində formalaşır. Öz intellektual inkişafsızlığına görə onun şəxsiyyəti, özünəməxsus şəraitdə təşəkkül edir və müxtəlif aspektlərdə aşkar olunur. Şəxsiyyətin müxtəlif obrazlı cəhətləri arasında emosiyalara xüsusi yer ayrılır. Vıqotskinin nəzəriyyəsinə görə intellektual və emosional sfera daxili birlik təşkil edir və sıx əlaqədə olur. Əqli gerilik zamanı intellekt və affekt arasında əlaqə fərqlidir və bu fərq onların psixikasının özünəməxsus xarakterini anlamağa imkan verir. Emosiyalar formalaşması- şəxsiyyətin təşəkkülünün əsas şərtidir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların emosiyalarının birüzə verilməsi onun yaşından asılıdır, qüsurun strukturunun özünəməxsusluğundan və sosial mühitdən asılıdır. Kiçik məktəbəqədər yaşlı uşaqlar emosiyalarını verbal izah edə bilmirlər. Böyüklər ətrafı müəyyən qədər adekvat anla-

mağa çalışırlar. Qüsurun klinik variantından asılı olaraq məktəbəqədər uşaqlar özlərini müxtəlif aparırlar, emosiyalarını birüzə verirlər. Hərəkətləri cəld olur, nitqli müşayət güclüdür, emosional reaksiyalarda yığılıq olur, emosiyalar impulsiv və nəzarətsiz olur. Əqli cəhətdən geri qalan məktəbəqədər yaşlıların emosiyalarının inkişafı həyat tərzinin bütövlükdə düzgün təşkilindən asılıdır, burada sistemli pedaqoji təsir xüsusi rol oynayır. Şagirdlərdə emosional sferanın inkişafsızlığı və yetişməməsi qeyd olunur. Bir çoxlarında emosional reaksiyaların inertliyi, xarakterin eqosentrik olması müşahidə olunur. Uşaqlarda yaranan emosiyalar xarici təsir ilə adekvat olmur. Emosional sferanın inkişafı xarici təsirlər nəticəsində müəyyən edilir və xüsusi təlimin, həyat tərzinin düzgün təşkili prosesində formalaşır. Sosial-mənəvi xarakterli mürəkkəb situasiyalar, yardımçı məktəb şagirdləri üçün qeyri-mümkün olaraq qalır. Tədris fəaliyyəti uşağa müəyyən tələblər qoyur, onların həlli müxtəlif emosiyalarla əlaqədə olur. Uşaqlarda ünsiyyət tələbatları olsa da, onlarda emosional kontaktların emosional-müsbət münasibətlərin azlığı müşahidə edilir. Yardımçı məktəb şəraitində emosional dezadaptasiya izlənilir, bu da şagirdlərdə şəxsi və emosional hazırlığın müəyyən dərəcədə çətinləşdirir. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların iadi sferaları ilkin inkişaf mərhələsindədir. Onun təşəkkülü nitqin yaran-

ması ilə bağlıdır, onların davranışlarının ixtiyari requlyasiyasının formalaşması mürəkkəbdir. Məktəbəqədər oliqofrenlər öz arzularını və əməllərini nəzarət edə bilmirlər, bir çoxları öz davranışlarını valideynlərin tələblərinə tabe edə bilmirlər. Davranışın pozulmaları əqli cəhətdən geri qalan şagirdlərə xassdır. Bu uşaqlarda tədris, oyun və əmək fəaliyyəti prosesində motivasiyaların aşağı olması məxsusdur. Xüsusi məktəbdə təlim, davranışın iradi requlyasiyanın inkişafına gətirib çıxarır: uşaqlarda impulsiv reaksiyalara və situasiyalara nəzarət yaranır. İradi fəallıq korreksion təlim təsiri altında formalaşır, diqqətin, yaddaşın həcmi artır. Təfəkkür, nitq və yaddaş öz növbəsində oliqofren şagirdlərin şəxsiyyətinin iradi keyfiyyətlərinin formalaşmasını stimullaşdırır. Kiçik yaşdan böyük yaşa qədər ə.c.g.q. şagirdlərin psixi proseslərinin ixtiyarı inkişafı qeyd olunur.

Fəaliyyət.

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlara fəaliyyətin bütün növlərinin keç formalaşması xarakterikdir. Əsasən ixtiyari fəaliyyət zərər çəkir. Bu təfəkkürün, nitqin, diqqətin və iradi hərəkətlərin məqsədayönlü bacarığının tələbləri ilə şərtlənmiş olur. Praktiki hərəkətləri nəzərdə tutan hər hansı bir fəaliyyət növünün yerinə yetirilməsi pozulmuş olur. Xüsusi çətinlik düzgün davranışın formalaşması yaradır. Bu uşaqların intellektual çatışma-

mazlığından və həyat təcrübələrinin kasıblığından asılı olaraq onlar situasiyaları qiymətləndirə və anlıya bilmirlər. Sinir proseslərinin inertliyi reaksiyaların stereotipliyinə şərait yaradır. Sadə əşya-praktik fəaliyyət əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarda çətinlik yaradır (özünə-xidmət vərdisləri, qidalanma).

Oyun.

Məktəbəqədər normal uşaq üçün aparıcı fəaliyyət növü oyundur. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların spontan inkişafında oyun lazımi yer tutmur. Məktəbəqədər yaşda oliqofrenlər oyun fəaliyyətinin mənimsənilməsində çətinlik çəkirlər.

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarda ayrı-ayrı oyun hərəkətlərini şüəahidə etmək olar. Normal uşaqlar həvəslə rəsm dərslərində müxtəlif şəkillər çəkirlər. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqların təsviri fəaliyyəti zəif və özünəməxsus formalaşır. Onların rəsmlərində diaqnostik xarakter daçıyan xarakterik cəhətlər var. Xüsusi təhsil məktəblərində əqli cəhətdən geri qalan uşaqların əsas fəaliyyət növü tədrisdən əlavə əmək fəaliyyətidir. Bir çox hallarda oliqofrenlər əmək çalışmalarını yerinə yetirərək onu təhlil edə bilmirlər. Şagirdlər çalışmalarını onun son nəticəsini dərk etmiyərk yerinə yetirirlər. Öz fəaliyyətində insan keçmiş təcrübəsinə istinad edir, oliqofren şagirdlərin psixi inkişaflarının xüsusiyyətləri

bu təcrübəyə xüsusi təsir göstərir. Əqli cəhətdən geri qalan tələbələr yeni əmək problemi həll etmək üçün keçmiş təcrübənin bütöv elementlərindən istifadə edirlər. Onlar işi yerinə yetirərək onun spesifikasiyasını dərk etmirlər. Onlar oxşar məsələni keçmiş təcrübəyə uyğun yerinə yetirirlər. Bu onların qarşısında müəllim tərəfindən qoyulmuş müəyyən məqsədə nail ola bilirlər. Bir çox oliqofrenlər müstəil əmək bacarıqlarına yiyələnirlər və əmək fəaliyyəti prosesində əldə edilən nailiyyəti adekvat qiymətləndirirlər.

Motivasiya-tələbat sferası.

Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarda motivlərin zəif iadəliyi ilə şərtlənnir, sosial tələbatlar formalaşmamış olur. Bu uşaqların fəaliyyətlərinin müşahidəsi göstərir ki, fəaliyyətlərinin qiymətləndirilməsi onların motivasiyalarının formalaşmasına şərait yaradır. Məqsədəyönlü təsir idrak proseslərinin və davranışın ağır formalarının inkişafına müsbət təsir göstərir. Təlim və inkişaf prosesində fəaliyyət və motivlər differensiallaşır, uzunmüddətli olur. Uşaqların hərəkətlərinin motivasiya xarakteri dəyişir. Şəxsiyyətin əsas komponentlərinə özünüqiymətləndirmə və iddia səviyyəsini aid edirlər. Şəxsiyyətin bu tərəfi əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarda inkişaf etməmiş olur. Uşaqların bir qismində özünüqiymətləndirmə qeyri-adekvatdır, öz imkanlarını dərk etmək formalaş-

mamış olur. Uşaqlar öz mənəvi keyfiyyətlərini və qabiliyyətlərini qiymətləndirərək onu ya həttindən artıq yüksəldirlər, ya da azaldırlar. Bu yaş mərhələsində böyüklərin fikri oliqofrenlər üçün əhəmiyyətli olur. Böyüklərlə qabiliyyətlərin, şəxsiyyət xüsusiyyətlərinin və hərəkətlərin qiymətləndirməsi uşaqlarda özünüqiymətləndirməni artırır. Şəxsiyyətlərarası münasibətlər sferasında əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar iddia səviyyələrini adekvat qiymətləndirmirlər. Özünüqiymətləndirmə tək-cə davranışı tənzimləmir, o insanın özünüdərk etmənin formalaşmasında əsas komponenti təşkil edir. Yaş ötdükcə intellektual imkanların qiymətləndirilməsi reallaşır. Sosial təcrübə artıqca, əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar öz şəxsi qüsurlarını dərk edirlər. Oliqofren fəaliyyətə nə qədər tez daxil olursa, o qədər tez onun şəxsiyyətinin müsbət tərəfləri formalaşır. Xüsusi müəssisədə pedaqoji qiymətləndirmə tədrisə müsbət münasibətin formalaşmasının əsas amilidir.

3.1.4. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarla aparılan psixoloji işin əsas prinsip və yanaşmaları.

Problemlı uşaqlarla psixoloqun fəaliyyətinin əsas məqsədi aşağıdakı kimi formalaşdırmaq olar – problemlı uşaqlarla inkişaf-korreksion işin yol və vasitələrinin müəyyənləşdirilməsi. Bu prosesdə həmin uşaqların

inkişaf xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq onların imkanlarını və inkişaflarını araşdırmaq vacibdir (koqnitiv, motor, emosional-şəxsi sferanın və bütövlükdə davranışın pozulması). Psixoloq tərəfindən müəyyənləşdirilən əsas xarakteristika, müəyyən proqramın mənimsənilməsinin və imkanların qiymətləndirilməsidir. Bildiyimiz kimi, bu prosesdə iştirak edən bütün mütəxəssislərin fəaliyyətinin əsasını bir sıra prinsiplər təşkil edir. Bu prinsiplər xüsusi qayğıya ehtiyacı olan uşaqların psixoloji inkişaf strukturunun məzmununu əhatə edir və aşağıdakı kimi qruplaşır:

- kompleks prinsipi;
- struktur-dinamik prinsip;
- integrativ yanaşma prinsipi;
- maraqların gözlənilməsi prinsipi.

Metodoloji prinsiplərdən biri – uşağın öyrənilməsinə kompleks yanaşmadır. Bu prinsip əsasında uşağın psixoloji və pedaqoji öyrənilməsi zamanı bütün proseslərin kompleks öyrənilməsi nəzərdə tutulur. Kompleks prinsipi ilə sıx əlaqədə olan prinsip – uşağın psixofizioloji və somatik öyrənilməsinin struktur-dinamik prinsipidir. Bu prinsipə əsaslanaraq, uşağın konkret fəaliyyətinin xüsusiyyəti öyrənilir və yaş xüsusiyyətinin nöqteyi-nəzərindən qiymətləndirilir. Strukyur-dinamik prinsip təkcə ayrı-ayrı sferaların pozulmasını və ya

formalaşmasını yoxlamaq üçün yox, həm də onların yaranmasının səbəblərini aydınlaşdırmaq üçün vacibdir.

Daha mürəkkəb diaqnostik prinsip – integrativ yanaşmadır. Bu prinsipin vəzifəsi – uşağın vəziyyətinin diaqnostik differensiasiyasını araşdırmaq üçün, onun hansı kateqoriyaya aid olmasını araşdırmaq, onun fərdiliyini nəzərə alaraq şərti kriteriyalarını müəyyən etməkdir. Bu şərti kriteriyalar aşağıdakı kimi müəyyənləşir:

- adekvatlıq;
- tənqidlik;
- öyrənmək.

Müayinə prosesində bütövlükdə davranışın adekvatlığı nəzərdə tutulur, nəticələrə, diaqnostik məsələlərin həllinə, davranışa qarşı tənqidlik, təhsilin psixoloji-pedaqoji kriteriyasına əsaslanaraq öyrənilmənin inkişafına təsir etmək vacibdir.

Bu kriteriyaların nəticələri, uşağın fəaliyyətinin təhlilini nəzərə alır. Qeyd olunan prinsip və kriteriyalar sistemli integrativ diaqnostikanın və korreksiyanın əsasıdır. Psixoloq və loqopedin fəaliyyətini metodoloji və sistem yaradıcılığının əsası – integrativ yanaşmadır. Bu prosesin bilavasitə olan xüsusiyyəti – müşahidə edilən uşağın maraqlarının gözlənilməsi prinsipidir. Bu prinsip uşağın psixofizioloji və koqnitiv imkanlarını nəzərə alaraq aparılmalıdır.

Suallar:

1. Oliqofreniyanın yaranma səbəbləri hansılardır?
2. «Əqli gerilik» anlayışını izah edin. Əqli geri uşaqlara hansı uşaqlar aid edilir?
3. Oliqofreniyanın dərəcələrini sadalayın.
4. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlarla psixoloq işinin əsas prinsip və yanaşmaları nədən ibarətdir?
5. Əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar üçün fəaliyyətin hansı növündə geriləmələr xarakterikdir?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Баскакова ИЛ. Внимание школьников-олигофренов. М, 1982.
2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственно-го развития детей. М., 1995.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1988.
4. Малинович В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием // Дефектология. 1999. № 3. С. 18-21.
5. Мастюкова Е.М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. 1997. № 1. С. 15-22.

6. Матасов Ю.Т. Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников // Дефектология. 1997. № 2. С. 3-8.
7. Мозговой В.М. Характеристика двигательных нарушений у умственно отсталых учащихся // Дефектология. 1993. № 3. С. 34-37.
8. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
9. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 1997. № 3. С. 52-56.
10. Пепик Л.А. Особенности восприятия и моделирования пространства дошкольниками с недостатками интеллекта // Дефектология. 1997. № 6. С. 43-49.
11. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М., 2002.
12. Шаповалова О.Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному // Дефектология. 1998. № 1. С. 37-42.
13. Чарова О.Б., Савина Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // Дефектология. 1999. № 5. С. 34-39.

3.2. Psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlar və onların psixoloji xüsusiyyətləri (PİL).

Bir sıra zərərli amillər uşağın inkişaf səviyyəsinin pozulmasına səbəb ola bilər. Bu, uşaqlarda psixofizik infantilizmin sindromunu müəyyənləşdirməyə imkan yaratdı. Bu tip anomaliya mərkəzi sinir sisteminin ən yetkin hissələrinin inkişafında gecikmə ilə xarakterizə olunur. Gedən proseslər ilə (epilepsiya, şizofreniya) uşağın inkişafı arasında qarşılıqlı əlaqə yaranma zamanı, xəstəlik prosesinin xarakteri, onun intensivliyi və yayılması ilə şərtlənmiş olur.

Mərkəzi sinir sisteminin yerli zədələnmələrinin olması vəziyyətində, psixi inkişafın ləngiməsi ikincili bir simptom kimi çıxış edir. Öyrənilən vəziyyətlərin patogenetik əsaslarını uşaqlarda bəzi beyin sistemlərinin az inkişaf etməsi ilə əlaqələndirmək olar. Bu, daha çox, uşaqda nisbətən gec inkişaf edən mürəkkəb beyin sistemlərinə aid edilir. Bu inkişaf gecikməsinin səbəbi xarici mühitdən gələn təhlükələrdə, mənfi təsirlərdə görülməlidir: məsələn uşağın tükənməsinə gətirib çıxaran qida pozulması və s. Onlar beyin ağır üzvi zədələnmələri ilə nəticələnir. Daha çox inkişafın gedişində özünəməxsus pozulmalara gətirib çıxarır. Bu və ya digər sistemin inkişaf ləngiməsi də məhz bununla müəyyən edilir. Sindromoloji prinsipə əsaslanaraq

müvəqqəti inkişaf ləngiməsi olan uşaqlar qrupunda bir sıra klinik variantlar seçilə bilər:

- 1) Saxlanılmış intellekt fonunda emosional-iradi sahəsinin inkişafsızlığı olan uşaqlarda psixoloji infantilizm;
- 2) Dərketmə fəaliyyətinin inkişafsızlığı olan psixofiziki infantilizm;
- 3) Neyrodinamik pozulmalarla ağırlaşmış dərketmə fəaliyyətinin inkişaf-sızlığı olan psixofiziki infantilizm;
- 4) Nitq funksiyalarının inkişafsızlığı ilə ağırlaşmış dərketmə fəaliyyətinin inkişafsızlığı olan psixofiziki infantilizm.

Psixi inkişaf ləngiməsi zərərli ekzogen amillərlə əlaqədar olaraq əmələ gəlir. Bununla belə, bu zərərli amillərin təsirləri yalnız uşaqların inkişaf tempinin pozulmalarına gətirib çıxarır, bu simptomların bərpa olunması ilə sübut edilir. Korreksiyaedici-tərbiyəvi və müalicəvi iş apararkən simptomların tam bərpa edilməsi baş verir. İnkişaf tempi pozulması zamanı, anomaliya, sinir sisteminin təkamül mənasında ontogenezində ən gənc şöbələrinin inkişaf ləngiməsi ilə müəyyən edilir.

İnkişaf sürətinin ləngiməsi olan uşaqların ali sinir fəaliyyəti oligofreniyada olan ali sinir fəaliyyətindən fərqlənir. Bu fərqliliklər əsas sinir proseslərinin böyük qüvvəsi ilə (oyanma və ləngimə prosesləri), yüksək hərəkətlilik və geniş irradiasiyaya qarşı oyanma proseslərinə qabarıq meyilliliklə xarakterizə olunur. Birinci və

ikinci signal sisteminin daha sıx qarşıqılı əlaqəsi onlar arasında parçalanmanın olmaması hesab olunur. Psixi inkişafı müvəqqəti ləngiyən uşaqlar söz sistemi əlaqələrinin qurulmasını düzgün idarə edə bilmir. Mürəkkəb differensasiyalar xaricdən ləng getsədə keyfiyyət baxımından o daha zəngindir və tamdır.

Psixi inkişaf ləngiməsi olan uşaqlar differensiya edilmiş signalın əmələ gəlməsini nəzərə alır. Bu da öz növbəsində müvafiq qurulma analizatorun ali formalarının iştirak etdiyini sübut edir. Oliqofrenlərdə isə söz sisteminin və köhnə sözlü əlaqələrin inertliyin inkişafsızlığı ilə əlaqədar adekvat vibrasiya olmadan əlaqələrin qurulması mümkündür yəni signal sistemləri arasında parçalanma mövcuddur. Etiologiya, patogeneza və patofiziologiya baxımından oliqofrenlik və psixi inkişafın müvəqqəti ləngiməsi arasında fərqliliyin müəyyən edilməsi kliniki təsvirdə də fərqlilikləri şərtləndirir. Psixi inkişafı müvəqqəti ləngiyən uşaqlar balaca boyluluq və az çəki ilə fərqlənirlər. Onlar görünüşcə məktəbəqədər yaşlı uşaqları xatırladırlar. Oliqofren uşaqların fiziki inkişafı isə xüsusən də beyin kəllə sümüyünə əsasən displastikliyi ilə xarakterizə olunur.

Nevroloji tədqiqatlar zamanı da həmçinin fərqliliklər ortaya çıxır. 40% hallarda inkişafın sürəti pozulmuş olan uşaqlarda patoloji əlamətlər aşkar olunmamışdır. Yüngül nevroloji əlamətlərin üzə çıxdığı hallarda

isə bu əlamətlər daha çox soltərəfli olur. Oliqofren uşaqlarda isə 100% hallarda nevroloji simptomlar yer tutur. Demək olar ki, 50% hallarda o ifadələnmiş xarakter daşıyır. Bu zaman sağtərəfli hemisindrom təzahür edir ki, bu da aparıcı sol yarımkürənin daha fəal olmasını göstərir.

Xarici cəhətdən oxşar, lakin məzmunca fərqli olan vəziyyətlərdə motorikanın xüsusiyyətlərində fərqliliklər müşahidə olunur. İnkişaf tempi pozulan uşaqların motorikası əksər hallarda kifayət qədər inkişaf dərəcəsinə çatır. Onların hərəkətləri koordinasiya olunmuşdur, cəld və dəqiq olaması ilə seçilirlər. Bu uşaqlar uydurma oyun vəziyyətlərində hərəkətləri yaxşı icra edirlər, onlarda nisbətən mürəkkəb olan ixtiyarı hərəkətlər inkişaf etməmiş olur.

Oliqofren uşaqlarda ümumilikdə motorika inkişaf etməmişdir. Onların hərəkətləri pis koordinasiya olunmuş, ləng, fəğırdır. Onlarda mürəkkəbləşmiş hərəkət formaları kəskin ifadələnmişdir. Bir hərəkətdən digərinə çətinliklə keçir, sözlü təlimata əsasən hərəkətləri icra edə bilmir.

Psixi inkişaf ləngiməsi və oliqofreniya zamanı nitq fəaliyyətinin xüsusiyyətlərində nəzərəçarpan fərqliliklər müşahidə olunur. İnkişaf tempi pozulmuş uşaqların əksəriyyətində nitq funksiyalarının inkişafsızlığı qeyd olunmur. Nitqin inkişafsızlığı olan inkişaf lən-

giməsinin formalarında o pəltəklik və ya fonematik eşitmənin bir qədər inkişafsızlığı ilə xarakterizə olunur. Lakin bu simptomlar müqayisəli dərəcədə asan və tez aradan qaldırılır. İnkişafı müvəqqəti ləngiyən uşaqlarda təlimin ilk mərhələlərində oliqofrenlik ilə çoxsaylı oxşarlıqlar mövcuddur. Həm bu, həm də digərləri məktəb tələblərini başa düşmür, məktəb həyatının qaydalarına tabe olmur, dərslər onların marağını cəlb etmir. Lakin inkişafın ləngiməsi olan uşaqlar oliqofrenlərlə müqayisədə oyun fəaliyyətlərində məhsuldar ola bilirlər. Onlar nağıl və hekayələri daha yaxşı anlayırlar. Dərketmə fəaliyyətinin öyrənilməsi zamanı inkişafı müvəqqəti ləngiyən uşaqlarla oliqofrenlər arasındakı fərq xüsusi olaraq gözə çarpır.

Oliqofrenlərdə dərketmə fəaliyyətinin inkişafı yayınma və ümumiləşdirmə qabiliyyətinin müəyyən bir inkişaf səviyyəsini tələb edən istənilən tapşırığın icrası zamanı ortaya çıxır. Məktəbdə geri qalan şagirdlər olaraq inkişafı müvəqqəti ləngiyən uşaqlar bir sıra tapşırıqları icra edə bilirlər. Bu zaman onlar yayınma və ümumiləşdirmə qabiliyyətinin kifayət edəcək inkişaf səviyyəsini ayırd edirlər. Hətta dərketmə fəaliyyətinin inkişaf etmədiyi formalar zamanı da bu simptom müvəqqəti hesab edilir.

İnkişafın müvəqqəti ləngiməsi olan uşaqlar oliqofren uşaqlardan iki xüsusiyyətə görə seçilir.

Onlarda elementar vərdislərə yiyələnmə üzrə çətinliklər əsasən saxlanılmış dərketmə fəaliyyəti ilə uzlaşırlar. Onlar iş prosesi zamanı göstərilən yardımı daha yaxşı və cəld istifadə etmək bacarığını nümayiş etdirirlər, məsələnin həlli prinsipini mənimsəyirlər və oxşar tapşırıqların icrası zamanı da bu prinsipdən istifadə edirlər (oliqofren uşaqlar üçün bu cür uzlaşma tamamilə xarakter deyil). Bu gələcək inkişaf üçün daha geniş və tam imkanlara malik ola biləcəklərindən xəbər verir. Bu iki qrupun inkişaf dinamikası müxtəlifdir. İnkişaf sürəti pozulmuş uşaqda düzgün təşkil edilmiş pedaqoji iş zamanı inkişafda sıçrayış qeyd olunur. Bu isə oliqofren uşaqlar üçün xarakterik deyil. Beləliklə, inkişaf ləngiməsi olan uşaqlar oliqofren uşaqlardan fərqli psixoloji xüsusiyyətlərə və fərqli inkişaf dinamikasının olması ilə xarakterizə olunurlar. İnkişaf ləngiməsi olan uşaqların katamnezinin öyrənilməsi göstərir ki, (bəzi hallarda katamnoloji tədqiqatlar 10 il və ya daha çox müddət tələb edir) bu uşaqlar gələcəkdə kütləvi məktəbi bitirən zaman orta ixtisas, hətta bəzi hallarda ali məktəblərdə də oxuya bilirlər.

Bu xaricdən bənzər olan vəziyyətlərin daxili mahiyyəti müxtəlif patogeneza ilə şərtlənmişdir (oliqofreniya və psixi inkişaf ləngiməsi).

Oliqofrenlik zamanı baş beyin qabığına struktur diffuz pozulmalar yer alır. Bu səbəbdən də kompensasiya

sasiya prosesi zamanı simptomların tam olaraq aradan qaldırılması və barpaetmə işi baş vermir. İnkişafın müvəqqəti ləngiməsi zamanı bu və ya digər sistemin inkişaf sürətinin pozulması yer alır. Göründüyü kimi alın payının yetişməsinin ləng sürəti və onun beyin qabığının digər sahələri ilə, eləcə də qabıqaltı əməlgəllmələrlə əlaqəsi müvəqqəti ləngimə zamanı olduqca vacib rol oynayır. Bu elektro-ensefaloqrafik məlumatlarla da təsdiqlənir. Psixofizioloji infantilizmin kliniki təsvirində alın qabığının inkişafsızlığına işarə edən simptomlar sırasının olması da təsadüfi deyil (tənqidin azalması, məktəb vəziyyətinin bu uşaqlar tərəfinfən nəzərə alınmaması, qiymətləndirməyə qarşı vacib ifadələnmiş münasibətin olmaması, motorikanın inkişafsızlığı və.s). İnkişaf ləngiməsi olan uşaqlarda alın sahəsinin kobud struktur dəyişikliklərindən fərqli olaraq bu simptomlar müvəqqəti və bərpa olunan xarakter daşıyır.

Klinik amillərin təhlili göstərdi ki, inkişafında geriləmə olan uşaqlarda əsas simptomlardan biri emosional-iradi sahənin inkişafsızlığı hesab olunur. İnfantilizm təzahürləri olan uşaqların təhlili erkən, məktəbəqədər, məktəbəncəsi dövrdə nəzərə çapmağa başlayan inkişaf ləngiməsinin əlamətləri məktəb dövründə uşağın qarşısına fəaliyyətin mürəkkəb və vasitəli formalarını tələb edən tapşırıq qoyulan zaman çox kəskin təzahür etməyə başlayır. Fəaliyyətin bu yeni növünə keçmək

üçün uşaq öz fəaliyyətinin motivlərini yenidən qurmağıdır. Məhz buna görə psixi infantilizm simptomları olan uşaqlarda təlimin əvvəlində əhəmiyyətli çətinliklər əmələ gəlir. Bu simptomun digər simptomlarla uzlaşması inkişaf ləngiməsinin müxtəlif kliniki variantlarını ayırd etməyə imkan yaradır. İnkişaf ləngiməsinin birinci forması nitq funksiyaları və dərkətmə fəaliyyətinin inkişaf dərəcəsinin kifayət qədər olmaması ilə birlikdə emosional-iradi sahənin inkişafsızlığı ilə xarakterizə olunur. İkinci forma zamanı dərkətmə fəaliyyətinin müəyyən qədər inkişafsızlığı ilə birlikdə emosional-iradi sahənin inkişafsızlığının uzlaşması yer alır. Psixi infantilizmin üçüncü forması zamanı fərkətmə fəaliyyətinin inkişafsızlığı ilə yanaşı neyrodinamik pozulmalar da ağırlaşır. Dördüncü forma emosional-iradi sahənin və nitq inkişafsızlığı ilə birgə dərkətmə fəaliyyətinin inkişafsızlığının uzlaşması ilə xarakterizə olunur.

Xəstəliklə əlaqədar pozulmaların psixi inkişaf ilə uzlaşma problemi uşaqlıq dövrü üçün xüsusi olaraq spesifik hesab olunur. Belə ki, sinir sisteminə görə beynə uzun və ya qısa müddətli olan istənilən patogeneza təsir psixoloji ontogenezin geriləməsinə səbəb olur. Zədələrin erkən təsiri zamanı inkişaf anomaliyası oliqofreniyada, erkən uşaq şizofreniyasında olduğu kimi xəstəlik simptomlarının qabarıqlığını ötürür. Uşaqlıq

dövrünə xas olan rezidual sinir-psixoloji pozulmaların müasir sistematikasında dizontogenetik, daha çox ensefalit və qarışıq simptomlar müəyyən edilir.

Psixi inkişaf ləngiməsi kimi təsniflənən dizontogeniya digərlərindən, daha kobud psixi yetişmələrdən daha çox qeyd olunur. Onun diaqnostikası "məktəb yetkinliyinin" praktik sualları və çatdırma bilməmə problemi ilə əlaqədardır. Adətən bilik ehtiyatının kifayət olmamasına, məktəb fənlərinin mənimsənilməsi üçün vacib olan təsəvvürlərin məhdud olmasına, təlim maraqlarının və oyunlara yiyələnmənin formalaşmamasına, oliqofrenik quruluşlu, oligofrenik bir quruluşlu amma malik olmayan bir təfəkkürün yetişməməsinə əsaslanır. Bir çox xarici tədqiqatçılar, dizontogenezin bu növünü "minimal beyin disfunksiyası" və mədəni məhrumiyyət ilə əlaqələndirirlər. Verilmiş inkişaf anomaliyasının təsnifatlaşdırılması zamanı M.S.Pevzner və T.A.Vlasova psixi inkişaf ləngiməsinin iki əsas təsnifatını müəyyən etmişdir:

- 1) Mürəkkəbləşmiş və mürəkkəbləşməmiş psixi və psixofiziki infantilizm ilə əlaqədar PİL;
- 2) Uzunmüddətli astenik və serebral vəziyyətlərlə əlaqədar olan PİL. Bu təsnifatda, bir qrupda emosional-iradi sahənin yetişməməsinə digər qrupda isə dərk etmə fəaliyyəti mane olan neyrodinamik xəstəliklərin aksentinə diqqət etmək çox vacibdir.

Psixi inkişaf geriliyi olan uşaqlar üçün eksperimental məktəblərin açılması bu müəssisələrə seçilmək üçün meyarların işlənməsini tələb edir. Kütləvi məktəblərdə xüsusi təlim şəraitini tələb edən klinik formaları daha yüngül variantlardan korreksiyaedici fərdi yanaşma vasitəsi ilə fərqləndirmək üçün bu inkişaf anomaliyasının həm ağırlıq, həm də struktur baxımından gələcək differensiasiyasına ehtiyac yaranır. Bu məktəblərə qəbulla əlaqədar mövcud olan təcrübə göstərdi ki, psixi inkişaf ləngiməsi analiyasına daxil edilən klinik məzmun, onun diaqnostikasının mövcud kriteriyaları çox fərqlidir. Fərqləndirmə metodları bir tərəfdən əqli cəhətdən geri qalmanın müxtəlif kliniki formalarından, digər tərəfdən pedaqoji boşluqla əlaqədar qeyri-pedaqoji varianlardan asılı olaraq kifayət qədər işlənməmişdir: Psixi inkişaf ləngiməsinin diaqnozunun xronoloji sərhədləri məsələsi ilə bağlı fikir birliyi yoxdur. Bir sıra diaqnostik çətinliklər tibb və patofizioloji və buradan da psixoloji tədqiqat metodlarına istinad zəruriliyi arasında inkişaf anomaliyasının "sərhədsiz" mövqeyi ilə şərtlənmişdir. Psixi inkişaf ləngiməsinin aşağıdakı klinik sistematikasi M.S.Pevzner, T.A.Vlasovanın təsnifatında təklif olunan əsas qrupların fərqləndirilməsinə əsaslanır. İstər emosional-iradi, istərsə də dərk etmə fəaliyyətinin daha çox inkişafsızlığı mövcud kriteriya kimi istifadəsi zamanı biz psixi inkişaf ləngiməsinin

aşağıdakı əsas klinik növləri ilə tanış olaq: emosional-iradi sahənin inkişafının daha çox ləngiməsi (psixi infantilizmin müxtəlif növləri); dərkətmə sahəsinin daha çox ləngiməsi; ümumi inkişaf ləngiməsi-emosional-iradi ilə dərkətmə sahələrinin inkişafsızlığı. Bu inkişaf anomaliyalarının hər biri etiologiya və patogenezdən asılı olaraq öz kliniki-psixoloji quruluşuna malikdirlər, ya mürəkkəb olmayan xarakter daşıyırlar (əgər söhbət yalnız inkişaf ləngiməsindən gedərsə) ya da xəstəlik əlamətləri ilə ağırlaşmış olacaqdır-psixopatoloji, nevroloji, somatik. Emosional-iradi sahənin yüksək inkişaf ləngiməsi- psixi infantilizm.

Bu qrupa sinir sisteminin üzvi çatışmazlığı, somatik və endogen psixi xəstəliklər, şəxsiyyətin pato-xarakteriooloji quruluşlarının konstitusiya xüsusiyyətlər çərçivəsində çoxsaylı tədqiqatçılar tərəfindən təsvir olunan infantilizmin variantları daxildir. Onlar bizim tərəfimizdən aşağıdakı kimi təsniflənmişlər :

1) Konstitusiya mənşəli infantilizm:

a) qrammatik (“infantikl-qrasil” növ);

b) diaqnostik (qeyri-sabit, isterik kimi konstitusiya psixopatiyaları ilə);

c) nevropatik.

2) Somatogen mənşəli infantilizm:

a) xroniki somatogen xəstəliklər zamanı;

b) somatogen inkişaf anomaliyaları zamanı, məsələn ürəyin anadangəlmə qüsurları.

3) Serebral -üzvü mənşəli infantilizm:

a) “üzvi”; b) serebral-endokrinoloji; c) psixi endogen xəstəliklər.

4) Psixogen mənşəli infantilizm :

a) hiperhimayə (psixi qeyri-sabitlik növünə əsasən şəxsiyyətin pato- xarakterik formalaşması) növə əsasən tərbiyə qüsurları zamanı;

b) hiperhimayə (“ailənin kumuru” növə əsasən şəxsiyyətin patoxarakteriooloji formalaşması) növə əsasən tərbiyə qüsurları zamanı;

c) xroniki psixoloji-travmaedici vəziyyətlər zamanı (nevroloji növə əsasən şəxsiyyətin pato-xarakteriooloji inkişafı)

Dərkətmə sahəsinin yüksək inkişaf ləngiməsi.

Bu qrupa çox zaman rezidual xarakter daşıyan serebral-üzvi genezisin psixi inkişaf ləngiməsi adi edilir. Bu inkişaf anomaliyasının formalaşması psixoloji-üzvi sindromun erkən təzahürləri : defisit növlü ali qabıq və qabıqaltı funksiyaların sabit neyrodinamik və ensefalo-patoloji pozulmalarla, tənzimləmələrinin qeyri-kamlığı ilə sıx bağlıdır. Bu və ya digər qrup xəstəliklərin üstünlüyünə əsasən bu inkişaf anomaliyasının şərti olaraq üç əsas variantları müəyyən edilə bilər:

1) Daha çox neyrodinamik pozulmalarla əlaqəli olan dərkətmə sahəsinin inkişaf ləngiməsi (ətalətlilik, rigidlik, fəaliyyətdən digərinə keçmənin kifayət qədər olmaması və psixi proseslərin tükənməsi ilə).

2) “Instrumental” qabıq və qabıqaltı funksiyalar sırasının kobud olmayan pozulmalarının üstünlüyü ilə əlaqədar olan dərkətmə fəaliyyətinin inkişaf ləngiməsi (eşitmə, görmə və optik-məkan qnozisi, nitqin motor və sensor tərəfi, yaddaşın müxtəlif növləri, sensor koordinasiya, hərəkətlərin avtomatlaşdırılması və s.). Bu pozulmaların nəticəsi kimi nitqin və bir sıra məktəb bacarıqlarının formalaşmasının ləngiməsini göstərmək olar (yazı, oxu, say və s.).

3) Ali psixi funksiyaların tənzimlə funksiyasının qeyri-kamliliğinin üstünlüyü ilə şərtlənmiş olan dərkətmə sahəsinin inkişaf ləngiməsi (məqsədəyönlülüyün, təşəbbüslərin, planlaşdırmanın, idarəermənin kifayət qədər olmaması).

Bu bölgünün şərti xarakter daşımalarını qeyd etmək lazımdır. Nəzərə almaq lazımdır ki, neyrodinamik kimi üzvi psixo-lomotor komponentləri daha davamlı xarakter daşıyır və tənzimləmənin kifayətsizliyi və ya müxtəlif qabıq və ya qabıqaltı funksiyaların qıtlığının üstünlük təşkil etməsi ilə daha da şərtlənən inkişaf ləngiməsinin formalaşmasında patogenik “fon” rolunu oynayır. Psixoloji inkişafın ensefalit sindromları ilə müntəzəm

ağırlaşmaları da əhəmiyyətli rol oynayır (serebral-astenik, psixopata-bənzər, psixo-motor, hərəkəti fəallığın yüksək dərəcəsi və s.). Bu sindromlar nəyinki dərkətmə fəaliyyətini çətinləşdirir, həm də psixi inkişaf tempini ləngidir.

Dərkətmə fəaliyyətinin pozulmaları, baş beyin qabığının alın paylarının yetişməməsi, öz fəaliyyətini planlaşdırma, tənzimləmə və idarəetmə bacarığının kəifət qədər olmaması, intellektual fəaliyyətin yekun məqsədlərinin idarə edilməsi ilə bağlı qabarıq ifadə olunmayan və davamlı xüsusiyyətləri çox zaman serebral-üzvi genezisli inkişaf ləngiməsini oliqofrenlikdən fərqləndirilməsini tələb edir. Lakin əgər tipik oliqofrenikdə əqli zəiflik, psixi funksiyaların total və iyerarxiyalı tamsəzliyi uzaqlaşması ilə müəyyən olunursa, o zaman serebral-üzvi genezisin inkişaf ləngiməsi üçün pozulmaların totallığı deyil, mozaikliyi daha çox xarakterik hesab edilir.

A.R. Luriya tərəfindən keçirilən sistemli – neyropsixoloji təhlil bu vəziyyətlər zamanı bir qrup ali qabıq funksiyaların digər mühafizə olunmuş qruplarla müvafiqliyini göstərir. Belə halda oliqofrenlik zamanı təfəkkür fəaliyyətinin potensial imkanları (ümumiləşdirmə və fərqləndirmə), qüsurlu hissələrə istinad etməyən anlayışlarla əməliyyatlar, psixi inkişafsızlığın iyerarxiyasının xarakterindən asılı olaraq, psixi inkişafın ləngi-

məsi zamanı əhəmiyyətli dərəcədə yüksək olur. Yuxarıda sadalanan üçüncü variantdakı dərkətmə sahəsinin ("alm" kifayətsizliyinin üstünlüyü ilə şərtlənmiş olan) inkişaf ləngiməsinin neyropsixoloji tədqiqatları kobud pozulmaları deyil, sadəcə olaraq funksional inkişafsızlığı aşkar etməyə imkan verir.

Oligofrenlik zamanı intellektual qüsurun dərkətmə sahəsinin inkişaf ləngiməsi yuxarıda təsvir olunan quruluşdan fərqli, pedaqoji korreksiyanın digər üsul və prinsipləri, əlverişli proqnoz bu anomaliyanın "hüddüdlü əqli geriləmə" qrupuna daxil edilməsinin yanlışlığına işarə edir. Bizim fikrimizcə, bunu oligofrenliyin yüngül forması ilə məhdudlaşdırmaq məqsədəuyğundur.

Psixi inkişafın ümumi ləngiməsi. Öncəki növdə olan inkişaf anomaliyasının kliniki variantı əksər hallarda serebral-üzvi təbiətə malik olur. Onun üçün dərkətmə fəaliyyətinin inkişaf ləngiməsinin yuxarıda təsvir edilən variantları ilə üzvi infantilizm təzahürləri ilə uzlaşması xarakterik hesab olunur. Üzvi infantilizm zamanı emosional-iradi sahənin kliniki-psixoloji quruluşu serebral çatışmamazlığın əlamətləri ilə görünüşcə dəyişmiş haldadır: təxəyyülün kasadlığı, emosiyaların monotonluğu, oyunun sadəliyi (tərkibində yüksək motor fəallıq komponentinin üstünlüyü ilə). Mövcud olan emosional fondan asılı olaraq, üzvi infantilizmin iki əsas variantını fərqləndirmək olar:

- 1) üzvi infantilizmin "eyforik"- uşaq sevincini və vasitəsizliyini yamsılayan, tənqidi olmayan, ağılsızlıq komponentləri olan variantı. Üzvi infantilizmin bu variantı dərkətmə sahəsinin inkişaf ləngiməsi ilə birgə çıxış edir. Bu proses ali psixi funksiyaların tənzimləmə pozulması növünə əsasən alın sistemlərinin inkişafsızlığını əks etdirən mahiyyət ilə birlikdə baş verir;
- 2) üzvi infantilizmin "nevroza bənzər"- ləngimə, cəsarətsizlik, müstəqilsizlik və təşəbbüslüzlüyün təzahürləri olan variantı. Üzvi infantilizmin bu variantı çox zaman neyrodinamik, serebastenik təzahürlərlə bağlı dərkətmə sahəsinin inkişaf ləngiməsi ilə uzlaşır.

Bəzi hallarda üzvi infantilizmin bu variantları ön planda olaraq, vasitəsiz dərkətmə funksiyalarının qeyri-tamlığını uzun müddət gizlədir, digər hallarda isə üzvi infantilizm öz yerini dərkətmə sahəsinin yuxarıda göstərilən inkişaf ləngiməsinin əlamətləri ilə özünü biruzə verir. Buna görə də serebral-üzvi genezin ümumi psixi ləngiməsini şərti olaraq iki qrupa ayırmaq olar:

- 1) üzvi infantilizm sindromunun üstünlüyü;
- 2) dərkətmə sahəsinin inkişafsızlığının üstünlüyü.

Sensor-perseptiv funksiyalar.

PİL uşaqların inkişaf qanunauyğunluqlarının onların psixoloji strukturunun və spesifik xarakteristikalarının bilikləri, differensial psixoloji-pedaqoji diaqnostikanın düzgün qurulması üçün əhəmiyyətlidir.

PİL uşaqlar arasında görmə və eşitmə çatışmamazlıqlarının geniş yayılması normal uşaqlarda olduğu kimidir. İlk görmə və eşitmə qüsurlu uşaqların arasında 20% uşaqlarda psixi inkişafın ləngiməsi əlavə qüsurlar kimi qeyd olunur. Qavrama qüsurlarını təhlil edərək gormək olar ki, onlar ilkin sensor qüsurlarla bağlı deyirlər, mürəkkəb sensor-perseptiv funksiyalar səviyyəsində biruzə verilir, yəni görmə sistemində analitik-sintetik fəaliyyətin formalaşmamasının nəticəsidir. Bu zaman görmə qavramasında başqa analizatorlar iştirak edir. Savad təlimi zamanı əsas əhəmiyyət kəsb edən görmə-eşitmə inteqrasiyanın formalaşmasının geriliyi izlənilir.

Motorikanın xüsusiyyətləri. PİL uşaqlarda motorikanın çatışmamazlıqları sinir və sinir-psixi təşkilin müxtəlif səviyyələrində aşkar olunur. Funksional inkişafsızlığın və rezidual üzvlüyün zəif ifadəliyi, hərəkət sferasının, kordinasiyanın və avtomatlaşdırılmış hərəkətlərin zəifliyi ilə biruzə verilir. Bir çox uşaqlarda pis koordinasiya ilə yanaşı hiperkinezlər müşahidə olunur-qeyriadekvat formalı hərəkət fəallığı. Hərəkət sferasının

inkişafsızlığı psixomotorikanın pozulmaları ilə müşayət olunur. Bu uşaqlarda hərəkət sferasının inkişafının pozulması psixomotorikanın pozulması ilə biruzə verilir. PİL uşaqlar bütün hərəkətləri ləng yerinə yetirirlər, onlarda hərəkətlərin qeyri-dəqiqliyi müşahidə olunur. Xüsusi çətinlik ardıcıl hərəkətlərin edilməsində aşkar olunur.

Diqqət. Diqqətin çatışmamazlıqları psixi inkişafın ləngiməsinin xarakterik əlaməti kimi bütün tədqiqatçılar tərəfindən qeyd olunur. Bu əlamətlər psixi inkişafın bütün klinik formalı uşaqlarına aiddir. Məktəbəqədər PİL uşaqlarda diqqətin çatışmamazlıqlarının biruzə verilməsi qavrayış xüsusiyyətlərinin və ətraf aləmin əşya və hadisələrin müşahidəsi zamanı aşkar olunur. Uşaqlar bir obektin üzərində diqqəti cəmləşdirə bilmirlər, onların diqqəti qeri-sabit olur. Bu dəyişkənlik və qeyri-sabitlik uşaqların müxtəlif fəaliyyətləri zamanı biruzə verilir. PİL uşaqlarda sərbəst davranış prosesində psixi fəaliyyətin requlyasiyasının zəifliyi, motivasiyaların çatışmamazlığı müşahidə olunur. PİL uşaqlarda diqqətin çatışmamazlıqları mərkəzi sinir sisteminin üzvü çatışmamazlığı ilə bağlı iş qabiliyyətinin aşağı olması ilə, yüksək zəifliklə bağlıdır.

Hafizə (yaddaş). PİL uşaqlarda görmə yaddaşı ə.c.g.q. uşaqların yaddaşından fərqlənir. Psixi ləngiməsi olan uşaqlarda yaddaşın xüsusiyyətlərini V.İ. Lubovski,

Vlasova öyrənərək, sübüt ediblər ki, bu uşaqlarda əsasən qeyri-iradi və radi yaddaş pozulur. Bu kateqoriyalı uşaqlarda sözlərin yaddasaxlama xüsusiyyətləri təqdim olunan əşyalar üzrə öyrənilir. PİL uşaqlarda sözlü nitqin yaddasaxlama çətinliyi qeyd olunur. Uşaqlarda ifadə və mətnlərin yadasalmaları dolğun və mükəmməl olmur, bu sözlü yaddaşın zəifliyi ilə izah olunur. Psixi ləngiməsi olan uşaqlarda iradi yaddaşın inkişafsızlığı təkcə onun həcmnin aşağı düşməsində yox, həm də onun qeyri-dəqiqliyindədir, yəni mətni dəqiq və bütövlükdə yda salmaq onlar üçün qeyri-mümkündür. Beləliklə, demək olar ki, psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqların yaddaşında olan ləngimələr onların normal həmyaşıdlarının qanunauyğunluqları ilə eynilik təşkil edir, yəni əyani-obrazlı yaddaş sözlü yaddaşdan üstünlük təşkil edir. Mənaca yadda saxlamayı inkişaf etdirmək üçün, uşaqlarda ilk öncə klassifikasiya priyomları, sonra isə əks əməliyyat, yəni ümumi anlayışa konkret anlayışlar seçmək qabiliyyəti öyrədilməlidir.

Tədris prosesinin başlanması zamanı uşağın fəaliyyətində yaddaşın əhəmiyyəti artır, ona görə ki, məlumatın yadda saxlanması və yada salınması biliklərin mənimsənilməsinin vacib şəraiti kimi qeyd olunur. Ümumi qaydalar görə PİL uşaqlar tədris materialını zəif yadda saxlayır və yada salır. Qeyri-ixtiyari yaddasaxlama fikri fəaliyyətin təhlili zamanı formalaşdırılır.

Bütün aparılan tədqiqatların nəticələrinin təhlili yaddaşın aşağıdakı xüsusiyyətlərini ayırmağa imkan verir:

- özünə nəzarətin inkişafsızlığı, yadda saxlanma üçün təqdim olunan sözlərin yadasalınmasında özünü göstərir;

- yaddaşın zəif seçimi, əşyanı təsvir edən sözün yerinə PİL uşaq onun adlandırır;

- yaddasaxlamanın rəasional vasitələrinin istifadə edə bilməmək;

- yadasalma prosesində fikri fəallığın aşağı enməsi.

Təlim prosesində sinifdən sinifə keçərək, psixi inkişafın ləngiməsi olan uşağın yaddaşı təkmilləşir, lakin bu göstəricilər 10-15% normal inkişaf etmiş uşaqların göstəricilərindən aşağıdır.

Təfəkkürün xüsusiyyətləri.

PİL uşaqların fikri fəaliyyətinin xarakteristikası onların differensial diaqnostikası və olan çatışmamazlıqların aradan qaldırılması, korreksion sistemin tərtibi üçün xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Təfəkkür fikri fəaliyyət olaraq hər-hansı bir vəzifənin həllini təsvir edir. Bu vəzifə fikri fəaliyyətin subekti tərəfindən qoyula bilər, yəni həll edən şəxsə qarşı vəzifə həm passiv həm də fəal ola bilər. Normal inkişaf etmiş uşaqlar müstəqil olaraq sualları formalaşdırıb cavablandırma bilirlər. Vəzifənin belə qoyuluşu – idrak fəallığının birüzə verilməsidir.

PİL uşaqlarda idrak fəallığının aşağı enmiş olur, bu psixi fəallığın və idrak motivasiyasının zəif səviyyəsilə biruzə verilir. İdrak motivasiyasının aşağı səviyyəsi fikri tapşırıqların yarinə yetirilməsində çətinliklər yaradır. Məktəbdə bu kateqoriyalı uşaqlarda əsas fikri əməliyyatların və hərəkətlərin formalaşmaması müşhidə olunur. Bu formalaşmamaq bir neçə fiki əməliyyatların yerinə yetirməməsilə biruzə verilir. Bu kateqoriyalı uşaqlarda təfəkkürün bütün növlərinin inkişafında ləngimələr müşahidə olunur (əyani-hərəkəti, əyani-obrazlı sözlü-məntiqi), bu inkişafın aktual səviyyəsinin göstəricilərində daha yüksək qaydada, əyani-hərəkəti xarakterli məsələlərin həllində aşağı qaydada aşkar olunur. Məktəbəqədər yaşlı psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda təfəkkürün bütün növləri zamanı fikri fəaliyyətin xüsusiyyətləri bu kimi xarakterizə olunur. Əyani-hərəkəti xarakterli sadə çalışmaların həlli bu uşaqlar üçün çətinlik yaratmır (Segen lövhəsi). Əyani-hərəkəti təfəkkürün inkişafının potensial imkanlarını nəzərə alaraq onun müəyyən qədər çatışmamazlığını qeyd etmək lazımdır. Əyani-hərəkəti təfəkkürdən əyani-obrazlı təfəkkürə keçid fikri fəaliyyətin bütövlükdə inkişafının əsas mərhələsidir. O, sözlü-məntiqi təfəkkürün başlanğıcı hesab olunur. Əyani-obrazlı təfəkkürün çatışmamazlığı, bu uşaqlarda fikri əməliyyatlarının təhlili, müqayisə hərəkətlərinin formalaşmamasının nəticəsi deyil, həm də

təsəvvür obrazların qeyri-dəqiqiliyinin, zəifliyinin formalaşmamasının nəticəsidir. Bu əlavə olaraq əməliyyat imkanlarını çətinləşdirir: təsəvvür obrazlarının və onların ayrı-ayrı elementlərinin üzlaşmasını, müqayisəsini, birləşdirməsini. Bu göstəricilər əyani-obrazlı təfəkkürün mahiyyətini tərtib edir. Təsəvvür obrazlarının xüsusiyyətləri məkani qavrayışın, məkani bələdləşmənin çatışmamazlıqlarını ağırlaşdırır. Əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafının çatışmamazlıqlarını, əqli fəaliyyətin formalaşmasında nəzərə alaraq, spontan inkişafın bütövlükdə məhdud imkanlarını nəzərə alaraq bir sıra xüsusi korreksion məşğələlərin vacibliyini qeyd etmək olar. PİL uşaqların sözlü-məntiqi təfəkkürlərinin inkişafındakı geriliklər misalların xarakterindən və ağırlığından asılı olaraq öyrənilir. PİL uşaqların təfəkkürünün keyfiyyətli təhlili onlarda fikri əməliyyatların və hərəkətlərin müəyyən qədər formalaşmamasını bildirir: təhlili, sintez, ümumiləşdirmə, fərqləndirmə, müqayisə. Bu müəyyən qədər formalaşmamağın biruzəverilməsinin özünəməxsusluğu ondan ibarətdir ki, uşaq hansısa asan misalın həlli zamanı bu və ya digər əməliyyatdan istifadə edərək, ondan yeni şəraitdə o biri misalın həlli zamanı istifadə edə bilmir. Psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqların fikri fəaliyyətlərini xarakterizə edən göstəricilərini təhlil edərək demək olar ki, təfəkkürün bütün növlərinin formalaşması səviyyəsi üzrə onlar öz normal həm-

yaşadlarından geridə qalırlar, lakin bu geridə qalma qeyri-müntəzəm birüzə verilir.Əyani-hərəkəti təfəkkürdə bu az birüzə verilir, əyani-obrazlı təfəkkürdə gerilik özünü qabarıq göstərir, hətta potensial imkanları nəzərə alaraq təfəkkürün bu növündə statistik nəliyyətlər əldə alınmır. Sözlü-məntiqi təfəkkürün inkişafı cüzi qədər normadan ləngiyir. Belə ki, növlü anlayışların ümumiləşdirməsi və real obektlərin təsnifatı uşaqlar üçün çətinlik yaradır, xüsusi ilə bu dilin leksik tərəfinin mənimsənilməsi ilə bağlıdır. Bundan əlavə gerilik mülahizə və qərar vermənin həyata keçmə imkanında birüzə verilir.

Nitq inkişafının xüsusiyyətləri.

Psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda ilk sözlərin və ifadələrin gec yaranması nitq çatışmamazlıqları haqqında xəbərdarlıq verir. Sonralar lüğətin ləng formalaşması və qrammatik quruluşun mənimsənilməsi qeyd olunur, nəticədə empirik dil ümumiləşdirmələrinin formalaşması ləngiyir.Bir çox hallarda ayrı-ayrı səslərin tələffüzü pozulmuş olur. Gündəlik ünsiyyət şəraitində lüğətin, qrammatik quruluşun və tələffüzün çatışmamazlığı PİL uşaqlar üçün diskamfort yaratmır. Bu kateqoriyalı uşaqlarda zəif nitq fəallığını artikulyasiya aparatının hərəkətsizliyi ilə əlaqələndirmək olar. PİL uşaqların nitq inkişafının xüsusiyyətlərini Y.Slepovic və R.Triger öz tədqiqatlarında geniş

təhlil ediblər. Lüğətin məhdudluğu, ətrafda olan əşya və hadisələri ifadə edən keyfiyyətlərini çətin ifadəsini izah edir. Bu uşaqlarda sözlərin yaranmasında spesifik xüsusiyyətlər və çətinliklər aşkar olunur. Tapşırığı yerinə yetirərkən yeni sözlərin yaranması uşaqlarda çətinlik yaradır. Qrammatik quruluşun geriliyi cümlələrin primitiv quruluşu və çoxsaylı səhvlərin olması ilə birüzə verilir: söz sırasının pozulması, şəkil üzrə mətnin tərtibi obektlərin sadalanması ilə əvəz olunur. Bu çatışmamazlıqlar spontan və monoloji nitqdə də aşkar olunur. Kontekst(mətnin mənaca bitmiş olan hissəsi) nitqin formalaşmasında olan gerilik psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda ikincili qüsurlar sayılır, bu analitik-sintetik fəaliyyətin, idrak səviyyəsinin aşağı olması və şəxsi nitq fəallığının və fikri əməliyyatların çatışmamazlığının nəticəsidir. Bu ekspressiv nitqin və qrammatik konstruksiyaların başa düşülməsinin çətinlikləri ilə birüzə verilir. Bu kateqoriyalı uşaqların bir qisminə nitqin çatışmamazlığı əqli cəhətdən geri qalan uşaqların nitq qüsurlarına yaxınlaşır. Bu halda mürəkkəb qüsurlar haqqında söhbət gedir – psixi inkişafın ləngiməsinin nitq inkişafının ilkin pozulması ilə uzlaşması. Böyük məktəbəqədər yaşlı psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda nitqin bir xüsusiyyətidə qeyd olunur – nitqə həqiqətin xüsusi tərəfi kimi münasibətin olmaması (bu xüsusiyyət normal uşaqlarda spontan formalaşır). Uşaqlar ünsiyyət

zamanı nitqdən səmərəli istifadə edərək onun kommunikativ funksiyasını o biri funksiyalardan ayırmırlar, sözləri əşya məzmunundan, tələbatlarından və hərəkətlərindən ayırmırlar.

Oyun fəaliyyəti.

Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda aparıcı fəaliyyət növü oyundur. Hər bir aparıcı fəaliyyət növündə olduğu kumu, oyunda da məktəbəqədər yaş dövrünə xass olan psixi fəallığın birüzə verilmələri toplanıb. Məhz buna görə Psixi inkişafı ləngiyən uşaqların oyun fəaliyyətinin xüsusiyyətləri onların vəziyyətlərinin xarakteristikası üçün vacib məlumat verir. Bu uşaqlarda süjetli-rol oyunlarının xüsusiyyətlərinin təhlili xüsusi maraq oyadır. Bu prosesdə uşağın ətraf aləm haqqında bilikləri, böyüklərin fəaliyyəti haqqında məlumatı, böyüklərin qarşılıqlı münasibətləri və onların hərəkətləri, oyun zamanı olan biliklərdən istifadə bacarığı, öz şəxsi davranışını tənzimləmək və oyun zamanı öz roluna əsasən qarşılıqlı tərəflə qarşılıqlı hərəkət etmək bacarıqları birüzə verilir. Oyun zamanı həm də uşaqların öz şəxsi fəaliyyətlərinə və qarşı tərəfin hərəkətlərinə emosional münasibət aşkar olunur. Bütövlükdə psixi inkişafın ləngməsi olan uşaqların oyun fəaliyyətini xarakterizə etdikdə demək olar ki, oyuna xassdır: eynilik, yaradıcılığın olmaması, təxəyyülün kasıblığı. Bu kateqoriyalı

uşaqlar süjetli oyuna balamırlar, onlar oyun üçün təqdim olunan əşyaları təhlil edərək onlardan əşya-oyun hərəkətini edirdilər. Oyun hərəkətlərinin kasıblığı oyun davranışının emosional zəifliyi ilə uzlaşır. Bu kateqoriyalı uşaqların emosiyalarının çatışmamazlıqları onların oyuncaqlara qarşı münasibətləridir. Normal uşaqlardan fərqli olaraq PİL uşaqların sevimli oyuncaqları yoxdur.

Emosional sferanın xüsusiyyətləri.

Psixi inkişafı ləngiyən uşaqların emosiyalarının inkişafında geridə qalma müşahidə olunur: emosional dəyişkənlik, labillik (qeyri-sabitlik), əhval-ruhiyyənin dəyişməsi və emosiyaların kontrastın birüzə verilmələri. Bu uşaqlarda frustrasiya situasiyaları və qeyri-tolerantlıq qeyd olunur. Əhəmiyyəti olmayan səbəb emosional həyəcanlamayı, affektiv reaksiyanı və qeyri-adekvat situasiyanı yarada bilər. Belə uşaq ətrafdakılara qarşı ya xeyirxah, ya da aqressiv olur. Məktəbəqədər yaşlı uşaqlarda narahatçılıq və həyəcanlıq vəziyyətləri qeyd olunur. Normal uşaqlardan fərqli olaraq, psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlar öz həmyaşıdları ilə qarşılıqlı hərəkətlərdə ehtiyac duymırlar. Bu uşaqlar tək ounamağı sevir, qarşılıqlı münasibətləri dəyişkindir, qarşılıqlı təsir situativ xarakter daşıyır, uşaqlar özlərindən yaşca böyük uşaqlarla ünsiyyət qurmağı üstün tuturlar, lakin belə hallarda da lazım olan fəallığı birüzə vermirlər.

Psixi inkişafı ləngiyən uşaqların fəaliyyətində emosiyaların tənzimləyici rolunun özünəməxsus birüzə verilmələrini xüsusi ilə qeyd etmək lazımdır. Tapşırıqların yerinə yetirilməsi zamanı PİL uşaqlarda kəskin emosional reaksiyalar, affektiv hallar yaranır, bu reaksiyalar intellektual çalışmaların həllində fəaliyyəti aşağı endirir və özünüqıymətləndirməni zəiflədir. Emosional sferanın inkişafsızlığı konkret emosiyaların tanınması ilə inkişaf edir. Emosiyaların birüzə verilməsi çətinliklər obraz-təsəvvürlərin formalaşması ilə izah olunur. Bununla yanaşı psixi inkişafı ləngiyən uşaqlar şəkillərdə personajların emosional vəziyyətlərinin səbəblərini müvəfəqiyyətlə ayrılırlar, bu əqli cəhətdən geri qalan uşaqlar üçün qeyri-mümkündür.

Psixi inkişafında ləngiməsi olan uşaqlar, məktəbəqədər yaşda olan inkişaf xüsusiyyətləri ilə məktəbə daxil olurlar. Bütövlükdə bu məktəbə hazırlığın olmaması ilə ifadə olunur:

- ətraf həqiqət haqqında bilik və təsəvvürlər keyfiyyətsizdir;
- əsas fikri əməliyyatlar lazımi qədər formalaşmamış olur;
- idrak maraqları zəif ifadə olunur;
- tədris motivasiyası yoxdur;
- məktəbə getmək istəyi xarici atributika ilə bağlıdır (çantanın, karandaşların və s.);

- nitq lazımi səviyyədə formalaşmamış olur xüsusən monoloji-məntiqi nitqin elementləri tam olmur;
- davranışın ixtiyari reqlyasiyası olmur.

Bu xüsusiyyətlər nəticəsində uşaqlar məktəb rejiminə, davranış qaydalarına riayət edə bilmirlər və onlarda məktəb adaptasiyasında çətinliklər müşahidə olunur. Dərs zamanı yerlərində otura bilmirlər, ayaqa qalxıb oturlar, tənəffüsdə qaçırırlar, qışqırırlar. Belə davranış PİL uşaqların bir çoxlarına məxsus olan hiperaktivlikdir. Uşaqların tədris fəaliyyəti zəif məhsildarlıqla xarakterizə olunur: dərs materialını mənimsəyə bilmirlər, diqqətlərini dərsdə cəmləşdirə bilmirlər xarici stimullara yayınırırlar. Bu davranış məktəbəqədər hazırlığı keçməyən psixi inkişafı ləngiməsi olan uşaqlara xarakterikdir.

Diqqətin xüsusiyyətləri.

Kiçik məktəb yaşlı psixi inkişafı olan uşaqlarda diqqət dəyişkən xarakter daşıyır. Bu dəyişkənlik müxtəlif formalarda birüzə verilir. Bir qrup uşaqlarda tapşırıqları yerinə yetirərkən maksimal dərəcədə onun üzərində diqqətlərini cəmləşdirirlər, bu cəmləşdirmə fəaliyyət müddəti artıqca zəifləyir və şagird çoxsaylı səhvləri buraxaraq tapşırığın yerinə yetirilməsindən imtina edir. O biri qrup uşaqlardadiqqətin cəmləşməsi tapşırığın uzun müddətli yerinə yetirilməsindən sonra başlanır

və tədrisən azalır. Uşaqların bir qisminə diqqətin mərhələlərlə dəyişkənliyi müşahidə olunur. (Q.İ.Jarenkova). Diqqətin dəyişkənliyi yüksək yayınlıqla əlaqələndirilir. Ətrafdan gələn hər-hansı bir səs uşağın diqqətini tapşırıqdan yayındırır və onları müəllimi dinləməkdən kanar salır. Bu prosesdə fəaliyyətin davamlı məqsədə-yönlü olması üçün oyun motivindən istifadə olunur. Belə oyunlar bir neçə saat emosional fonda davam edə bilər və təkcə təlim bacarıqlarının möhkəmlənməsinə yox həm də tədris motivlərinin formalaşmasına imkan yaradır. Məktəbəqədər hazırlığı keçən, kiçik məktəb yaşlı uşaqlarda diqqətin kobud çatışmamazlıqları müşahidə edilmir. Lakin onlarda hiperaktivlik sindromu və diqqətin defisitliyi qeyd olunur. Bu yüksək gərginlik və yorğunluq şəraitində xüsusilə özünü göstərir.

Qavrayışın xüsusiyyətləri.

Məktəbyaşlı uşaqlarda qavrayışın özünəməxsus xüsusiyyətləri kiçik məktəbyaşlı uşaqlar üçün xarakterikdir. İlkin qüsurun olmamasında (görmə, eşitmə və s.) psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda qavrayışın zəifliyi, mürəkkəb şəkillərin detallarında fiqurların seçimi fonunda qeyd olunur. Tanış olan obektlərin tanınmasında heç bir çətinliklər qeyd olunmur bu da öz növbəsində sensor funksiyaların ilkin çatışmamazlığının olmamasını bildirir. Qavrayışın qeyri-dəqiqliyi və zəifliyi

kiçik məktəli yaşlarında biruzə verilir. Bu zaman psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda mətnin köçürülməsi zamanı, fiqurların əyani təqdim olunan nümunələrinin əsasında yada salınması zamanı qavrayışın çatışmamazlığı ilə bağlı çətinliklər aşkar olunur. Bu kimi çatışmamazlıqlar əşyaların mürəkkəb qavrayış şəraitində biruzə verilir.

Qavrayışın şəraitinin dəyişməsi həm də normal uşaqlara təsir edir, lakin bu dəyişmələrin kəmiyyət fərqləri yüksəkdir. Belə ki:

- obektin 45° döndərilməsində, onun tanınma vaxtı 8 yaşlı normal inkişaf edən uşaqlarda 2,2%, psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda isə 31%;
- şəklın parlaqlığının azalması zamanı 12 və 47%.

Belə ki, kiçik məktəbli yaşlı PİL uşaqlarda qavrayışa təsir edən müxtəlif mürəkkəb amillər bir neçə dəfə normal uşaqlara təsir edən amillərdən yüksəkdir. Bu kimi tədqiqatlar göstərir ki, hətta tanış olan obektlər müxtəlif rakursda olaraq, PİL uşaqlarla mürəkkəb qavranılır. Yaş ötdükçə psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda qavrayışın xüsusiyyətləri təkmilləşir, xüsusilə də qavrayışın sürətini əks etdirən zaman reaksiyalarının göstəriciləri yaxşılaşır. Seçim reaksiyalarının müddətinin yüksəkliyi bu uşaqlarda informasiyanın zəif təhlil olunmasında irəli gəlir (analiti-sintetik fəaliyyətin zəifliyi). Qed etmək lazımdır ki psixi inkişafın ləngiməsi

olan uşaqlarda, informasiya təhlilinin zəifliyinə həm də bu kimi amillərin təsiri qeyd olunur:

- səmti fəaliyyətin çatışmamazlığı;
- perseptiv əməliyyatların ləng sürəti;
- təsəvvür nümunələrinin formalaşmaması, onların qeyrdəqiqliyi və natamamlığı;
- görmə təsəvvürlərinin formalaşmaması.

Qavrayış həm də diqqətin səviyyəsindən asılıdır. PİL uşaqlarda görmə və eşitmə qavramasının çatışmazlıqları qeyd olunur. Qeyd olunan çatışmamazlıqlar xüsusi korreksion məşğələlər vasitəsi ilə aradan qaldırılır. Bu məşğələlər səmti fəaliyyətin inkişafını, perseptiv əməliyyatların formalaşmasını, qavrayış prosesini nitqlə fəallaşmasını daxil edir.

Yaş ötdükdə PİL uşaqlarda qavrayış təkmilləşir, bu keyfiyyət xarakteristikaları ilə, obektlərin qavranılmasının tamlağı və kəmiyyət göstəricilərinin dinamikası ilə biruzə verilir (L.İ.Peresleni və P.B.Şoşın 1984). Bununla yanaşı təlim və inkişaf zamanı psixi inkişafın ləngiməsi olan uşaqlarda perseptiv əməliyyatlar təkmilləşir və formalaşır, məqsədyönlü qavrayış (müşahidə) və təsəvvürlər inkişaf edir.

Suallar:

1. PİL-nin yaranmasına hansı amillər səbəb olur ?
2. PİL və oliqofreniya zamanı nitq fəaliyyətində hansı fərqlər var ?
3. Sindromoloji prinsipə əsaslanaraq müvəqqəti inkişaf ləngiməsi olan uşaqlar qrupunda hansı klinik variantlar seçilə bilər ?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития: Учеб. пособие / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982.
2. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999.
3. Дети с задержкой психического развития: Учеб пособие / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. М., 1984.
4. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М., 2001.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб., 2003.
6. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой и др. М., 1981.
7. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М., 2002.

3.3. Eşitmə pozulması olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda yaranan müxtəlif viruslu-infeksiyalı xəstəliklərin nəticəsi olaraq təzahür edə bilər. Onların arasında meningit, ensefalit, skarlatina, qızılca, otit, qrip və bu xəstəliklərin fəsadları eşitmənin pozulmasına gətirib çıxara bilər. Eşitmə pozulması daxili, orta, xarici qulağı, eşitmə sinirini zədələyən xəstəliklər nəticəsində əmələ gəlir. Əgər daxili qulaq və ya eşitmə sinirinin gövdəsi hər hansı bir səbəbdən zədələnirsə, əksər hallarda bu karlıqla sonlanır, əgər orta qulaq zədələnirsə, əksər hallarda eşitmənin qismən itirilməsi müşahidə olunur.

Uşaqda eşitmə pozulmasının yaranmasında hamiləliyin əlverişsiz şəraitdə getməsi, hər şeydən öncə ananın məxmərək, qızılca, qrip, dəmrov kimi viruslu xəstəliklərə yoluxması böyük rol oynayır.

Eşitmə pozulmasını yaradan səbəblər aşağıdakılardır:

Eşitmə sümüklərinin anadangəlmə deformasiyası, atrofiya və ya eşitmə sinirinin inkişafsızlığı, kimyəvi zəhərlənmələr (məsələn, xinion kimi), doğuş zamanı travmalar (məsələn, ağır doğuş zamanı maşadan və ya digər mexaniki vasitədən istifadə nəticəsində uşaq başının əzilməsi, qan damarlarının zədələnməsi və s.),

həmçinin mexaniki travmalar: baş beynin silkələnməsi, əzilmələri, zərbə alması, həddindən artıq səs qıcıqlandırıcılarının akustik təsirləri (güclü səs-küy, zavod, maşın fitləri və s.), partlayış zamanı kontuziya eşitmənin itirilməsinə səbəb ola bilər. Eşitmə pozulması orta qulağın kəskin iltihabının nəticəsi də ola bilər. Eşitmənin davamlı itkisi burun və burun-udlağın xəstəlikləri (xroniki burunaxma, adenoid və başqaları) zamanı da meydana gələ bilər. Bu cür xəstəliklərin çox erkən yaşda, körpə yaşlarında baş verməsi eşitmə üçün daha təhlükəli hallar yarada bilər. Eşitmənin azalmasına təsir göstərən amillər arasında antibiotiklərin qeyri-adekvat qəbulu daha çox rol oynayır.

İrsi amillər eşitmə pozulmasının yaranmasında əhəmiyyətli mövqe daşıyırlar. Normal eşitmə qabiliyyətinə malik ailələrlə müqayisədə kar olan ailələrdə uşaqların eşitmə qüsuru ilə doğulması hallarına daha çox rast gəlinir. Ailədə uşağın kar doğulması ehtimalı valideynlərdən hər hansı birinin kar olması, eləcə də yaxın qohumluq əlaqələri vasitəsilə ailə qurulması və yoldaşlardan hər hansı birinin yaş fərqi böyük olması halları zamanı daha da yüksəlir. Eşitmə pozulmasının səbəblərindən biri kimi valideynlərin alkoqol vasitələrindən istifadə etməsi, “dekompressiya xəstəliyi” (təyyarəçi və dalgıclarda) və s. xəstəlikləri də misal

göstərmək olar. Müxtəlif xromosom xəstəlikli uşaqlar risk qrupuna aid edirlər.

Pedaqoji təsnifatlaşdırma prosesi eşitmə pozulması olan uşaqların təlimi üçün müxtəlif yanaşmaların qurulmasına yönəldilmişdir. Rusiyada R.M.Boskisin psixoloji-pedaqoji təsnifatlaşdırması daha böyük tətbiq tapmışdır. Bu təsnifatlaşdırmanın əsasını L.S.Viqotskinin psixi funksiyaların kompensasiyası nəzəriyyəsi, xüsusilə də qüsurun mürəkkəb quruluşu haqqında nəzəriyyə təşkil edir. R.M.Boskis eşitmə pozulması olan uşaqların özünəməxsus inkişafını nəzərə alan yeni kriteriyaları təklif etdi:

- eşitmənin itirilmə dərəcəsi;
- eşitmə pozulmasının əmələgəlmə zamanı;
- eşitmənin inkişaf dərəcəsi ;

Sadalanən kriteriyalara müvafiq olaraq aşağıdakı qruplar müəyyən edilir:

Birinci qrup - kar uşaqlar (erkənkarlaşanlar), eşitmə pozulması ilə doğulanlar və ya nitq inkişafının ilkin mərhələlərində və ya başlanğıcında eşitməni itirən uşaqlar. Belə qrupa eşitmə pozulmasına elə uşaqları aid edirlər ki, bu pozulma dərəcəsi onları nitqi qavramaqdan və müstəqil formada mənimsənilməkdən məhrum edir. Onlar yalnız xüsusi təlim şəraitində görmə (dodaqdan oxu) və eşitmə-görmə (səs gücləndirici aparatların köməyi ilə) qavrayışına yiyələne bilirlər.

İkinci qrup – sonradan karlaşanlar, “nitqi saxlanılmış karlar”, nitqin artıq formalaşdığı bir dövrdə eşitmənin itirilməsi olan uşaqlar. Onlarda eşitmə pozulmasının və qalıq eşitmənin (yəni saxlanılmış eşitmə qalığının) müxtəlif dərəcəsi ola bilər, çünki eşitmənin itirilməsi zamanı xüsusi pedaqoji yardım göstərilməsə nitq itirilə bilər. Bu uşaqlar sözlü ünsiyyət vərdişlərinə sahibdirlər. Sözlü nitqin eşitmə-görmə və görmə vasitəsi ilə qavranılma vərdişlərinin mənimsənilməsi bu uşaqlar üçün vacib hesab edilir. Erkən karlaşan uşaqlarla müqayisə etsək, təfəkkürün inkişafı eşitmə qabiliyyəti normal inkişaf edən uşaqlardakı inkişafı demək olar ki, oxşardır. Bu bənzərlik müqayisəvi dərəcədə daha böyükdür və reallığın şifahi ümumiləşdirmələrlə əks etdirilməsi ilə bağlı nitq ehtiyatı və ehtimal olunan imkanları daha yaxşı qoruyur (R.M.Boskis).

Üçüncü qrup - zəif eşidənlər (ağıreşitmə), eşitməni qismən itirmiş olan uşaqlardır. Eşitmənin saxlanılma dərəcəsindən asılı olaraq onlardan bəziləri nitqə müəyyən dərəcədə müstəqil şəkildə yiyələne bilər, lakin belə nitq bir sıra çatışmazlıqlara malik olur. Bu çatışmazlıqlar isə təlim prosesində korreksiya məruz qalır. Görmə qavrayışının əhəmiyyəti eşitmə pozulmasının ağırlıq dərəcəsindən asılı olaraq dəyişir.

Bu vəziyyətdə inkişaf pozulmalarının başlıca koordinatları "aşağıdan yuxarı" koordinatıdır. Asinx-

ronluq bir qrup sistemlərin saxlanılması halında digər qavrayış sistemlərinə müxtəlif inkişaf dərəcəsində təsir edir. Eşitmə orqanlarının fəaliyyətinin pozulması təcrid olunma hadisələrinin ortaya çıxmasına səbəb olur.

Eşitmə zəifliyi olan uşaqlarda hissiyatın və qavrayışın hər növünün inkişafında özəl xüsusiyyətlər vardır. Görmə qabiliyyətinin olması eşitmə itkisini kompensasiya etmək üçün vacib hesab olunur. Görmə qabiliyyətinin inkişafı uşaqlıq dövründə formalaşma mərhələsinə uyğun olaraq nəzərdən keçirilməlidir.

Rus tədqiqatçısı K.İ. Veresotskayanın araşdırmalarının göstərdiyi kimi eşitmə pozulması olan uşaqlarda öz normal eşidən həmyaşıdları ilə müqayisədə əşyaları tanıma prosesində ləngimə müşahidə olunur. Beləliklə, kiçik məktəb yaşlı kar və zəif eşidən uşaqlara qısa zaman müddətində (2-7 saniyə arası) yaxşı tanıdıqları əşyaların təsviri göstərilirdi. Bu, həmin uşaqlara əşyaları tanımaq üçün neçə müddətin lazım olduğunu öyrənməyə imkan verir. Kar uşaqlarda öz normal eşidən həmyaşıdları ilə müqayisədə qavrayış və tanıma daha ləng gedir. Onlar əşyanın informasiyaverici əlamətlərini müəyyən etmək üçün daha çox zamana ehtiyac duyurlar. Tanış əşyaları tanıma zamanı onlarda daha böyük çətinliklər yaranır - məsələn, həndəsi fiqurlar, 180 dərəcə dəyişmiş vəziyyətdə olan fərqli elementlər (nöqtələr və xətlər qrupu) və s. Tədqiqatçıların fikrincə bu,

əvvəlki təcrübələrdə əşyaların daha az ətraflı təhlil və tərkibi ilə, kar uşaqlarda qavrayış prosesinin ixtiyarı şəkildə formalaşmasının ləngiməsi ilə əlaqədardır.

Əşyanın formalarının müəyyən edilməsi və fərqləndirilməsi müvafiq mahiyyətlərə yiyələnmə və onların təcrübədə tətbiqi sayəsində yüngülləşir. A.İ. Dyakovanın tədqiqatları əşyaların formalarının qavranılmasında nitq inkişafının böyük rolunun olduğunu göstərdi. Məlum oldu ki, 7-8 yaşında olan, əşyaların formalarını mənalandıran jestlərə malik olmayan uşaqlar, bu əlamətlər üzrə onları çətin fərqləndirirlər. Jestləri mənimsəyən uşaqlar isə əşyaları 2-3 dəfə daha dəqiq seçirlər. Bununla yanaşı formaların seçilmə dərəcəsi birbaşa olaraq, jest mənalarının nə dərəcədə tanınmasından asılıdır. Erkən uşaqlıq dövründə xüsusi təlim şəraitində və sözlü nitqə yiyələnən uşaqlarda əşyaların formalarının fərqləndirilməsində daha az çətinliklər yaranır.

A.A. Venqerin və A.L. Venqerin fikirlərinə əsasən artıq kar olan məktədəbəqədər yaşlı uşaqlar bir çox əşyaları formasına görə fərqləndirə bilmək iqtidarındadırlar. Bu, eşitmə pozulması olan uşaqlarda qavrayış inkişafının kompensator imkanlarının, xüsusən də anlama kimi qavrayış xüsusiyyətlərinin formalaşdırma imkanının olmasını göstərir.

Əşyanın formasını görmə vasitəsi ilə qavranılması prosesi müvafiq mənalara yiyələnmə ilə eyni zamanda, uşağın əməli əşyavi manipulyativ fəaliyyəti ilə birgə formalaşır. Məktəbəqədər kar uşaqlarda əşyaların tam obrazı əmələ gəlir. Bu, onlara 2-5 hissədən ibarət olan kəsilmiş şəkilləri bir yerdə toplamağa imkan verir. Kəsilmiş hissəli şəkilləri bir yerə toparlamaq imkanı görmə qavrayışının təhlil və tərkib proseslərinin mövcudluğuna işarə edir. A.A.Venqerin, Q.L.Viqotskinin və E.İ.Leonqardın məlumatlarına əsasən 4 yaşında olan uşaqların yarısı 2-3 hissədən ibarət şəkilləri yığmağı, 6 yaşlı uşaqlar isə 5 hissədən ibarət olan şəkilləri yığmağı bacarır. Beləliklə, daha mürəkkəb proseslər nəyinki vizual təsviri, həm də tamı tərkib etmək bacarığını da tələb edir. Bu proseslər eşitmə pozulması olan uşaqlarda daha ləng formalaşır. Onlar vahid analitik-sintetik prosesi çətinliklə icra edir, təhlili isə yarımçıq apararaq elementlərin birləşdirilməsində səhvlərə yol verirlər.

Əşyanın formasının dəqiq qavranılması üçün onun konturlarını (kənar xətlərini) fərqləndirmək çox vacibdir. Əşyanı konturuna əsasən tanıma prosesi tədricən formalaşır, çünki bu proses təhlil və abstraksiyanın müəyyən inkişaf dərəcəsini tələb edir. Kar uşaqlarla yaxşı tanıdıqları əşyaların hamar səthinin tanınması üzrə tədqiqatlar aparılan zaman məlum olmuşdur ki, kar uşaqlarda bu bacarıqlar normal həmyaşıdları ilə

müqayisədə daha ləng formalaşır. (S.P.Qozova). Beləliklə, erkən məktəbəqədər yaşda normal eşidən uşaqlar təqdim olunan əşyanın 3/1-ni tanımadıqları halda, kar uşaqlar yarından çoxunu tanımırıqlar. Sonrakı təlim prosesində bu bacarıq bütün uşaqlarda əhəmiyyətli dərəcədə təkmilləşir, karlarda isə bu təkmilləşmə daha intensiv şəkildə baş verir. Ona görə də, 14-15 yaşa yaxın, onlar bu bacarığın inkişafı üzrə öz normal eşidən həmyaşıdlarına yaxınlaşırlar.

Qavrayışın mənalandırılmasının inkişafı şəkil təsvirlərinin təhlili zamanı açıq-aydın şəkildə təzahür etməyə başlayır. Şəkildə hər zaman hansısa bir fəaliyyət növü təsvir olunur. Şəkilləri seçərkən, onları müxtəlif yaşlı uşaqlara nümayiş etdirərkən biz o pillələr haqqında mühakimə etmək imkanı qazanırıq ki, uşaq həqiqətin qavranılması zamanı bu pilləri addımlayır. Eşidən uşaqlarda şəkillərin qavranılması tədricən, böyüklərlə daimi nitq ünsiyyəti prosesində formalaşdığı bir halda, kar uşaqlarda nitqli ünsiyyəti pozulduğundan və lüğətin kasad olması bunu mümkünsüz edir.

N.V.Yaşkovanın tədqiqatlarının göstərdiyi kimi təsvirlərin canlandırılması zamanı kar uşaqlar şəkillərin perspektivlərini qavramaqda və anlamaqda, şəkillər və əşyalar arasındakı zaman - məkan əlaqələrini anlamaqda çətinlik çəkirlər. Onlar tərəfindən adət olunmuş rakurslarda, konturlu təsvirlərin qavranılması zamanı əşyaları

hərəkət anında qavramaq çətinliyi törənir. Bir əşya digəri ilə qismən örtüldüyü zaman uşaqlar onu tanıya bilmirlər.

Eşitmə pozulması olan uşaq üçün görmə qavrayışı ətraf aləm haqqında həm əsas anlayış mənbəyidir, həm digər insanlarla ünsiyyəti təmin edən kanaldır, həm də ona müraciət olunan nitqin qavranılma vasitəsidir. Bu uşaqlarda təlim-təybiyə prosesi zamanı görmə qavrayışının incəliyi, differensiasiyası təkmilləşdirilir, o cümlədən mimika, dodaqların hərəkətləri, üz və jest hərəkətləri, daktil nitqi zamanı barmaqların vəziyyətinin dəyişməsi və s təkmilləşir.

Beləliklə, eşitmə pozulması olan uşaqların görmə qavrayışı normal insanlardakı qavrayış kimi inkişaf etsə də, pozulma xüsusiyyətləri funksiyalararası qarşılıqlı təsirin (qavrayış ilə nitq arasındakı) vaxtsız formalaşmasına gətirib çıxarır, bu isə öz növbəsində qavrayışın ən mürəkkəb xüsusiyyətlərindən biri olan mənalandırmaya olduqca mənfi təsir göstərir. Qavrayışın digər növlərinin təhlili zamanı analogi pozulmalara rast gəlmək olar.

Eşitmə pozulması olan uşaqların əksəriyyətində hərəkət sahəsinin inkişafı normal həmyaşıdlarından geri qalır. A.A.Verqerin, Q.L.Vıqotskinin və E.L.Leonqardın tədqiqatlarına əsasən inkişafdan geri qalan uşaqların 70%-i başını müəyyən müddət gec tutmağa başlayır, gec oturmağa, ayaq üstə durmağa, və gec gəzməyə başla-

yırlar. Müstəqil yerimənin ləngiməsi uşaqların 50%-də müşahidə olunur. Müəyyən qədər sabitsizlik, statik və dinamik tarazlığın saxlanılmasında çətinliklər, koordinasiyanın kifayət qədər dəqiq olmaması və qeyri-dəqiq hərəkətlər, məkanda bələdləşmənin aşağı inkişaf dərəcəsi eşitmə qüsuru olan uşaqların əksəriyyətində bütün məktəbəqədər dövr boyu qorunub saxlanılır. Motorikanın inkişaf xüsusiyyətləri həm hərəkət zamanı, həm də əşyalarla hərəkət anında təzahür etməyə başlayır.

İnkişaf geriləməsi olan uşaqların əksəriyyətində əl barmaqlarının xırda hərəkətlərinin inkişafında, artikul-yasiya aparatında geriləmələr var. Statik və dinamik tarazlığın qorunması ilə bağlı çətinliklər məktəb dövründə də aydın təzahür etməyə başlayır. Əgər açıq gözlə gəzən zaman kar insanlar eşidən insanlar kimi müvazinətini saxlaya bilirlərsə, bağlı gözlə gəzən zaman kiçik məktəbli yaşlı uşaqların 45%-də tarazlığın pozulması hallarına rast gəlinir və bu pozulma 12-14 yaşlarına kimi davam edir. Bu fərqliliklər get-gedə daha da azalmağa başlayır. Eşidənlərlə müqayisədə ləngimiş olan hərəkətlərin icra olunma sürəti ümumilikdə fəaliyyətin tempinə təsir göstərir: onun daha yavaş olması ortaya çıxır. J.İ.Şifin məlumatlarına əsasən kar uşaqların məktəb təhsilinin ilk ilində hərəkəti reaksiyaların sürəti normal həmyaşıdları ilə müqayisədə əhəmiyyətli dərəcədə

azalır. 14 yaşında isə o, demək olar ki, həmyaşdlarından seçilmir. Çünki təlim prosesi zamanı hərəkətlərin sürəti artmağa başlayır. Eşitmə pozulması olan uşaqlar üçün hərəkəti vərdişlərə yiyələnmənin ləng baş verməsi xarakterik hesab olunur.

Eşitmənin itirilməsi hərəkəti həssaslığın inkişafı üçün mürəkkəb şərait yaradır. Eşitmə idarəsi dəqiq, düzgün və bərabər hərəkətlərin icra olunmasına kömək edir, onun əksikliyi isə formalaşma zamanı çətinliklərə səbəb olur. Eşitmə pozulması olan uşaqlarda əksik olan eşitmə idarəsinin kompensasiyası görmə, taktil-titrəyiş və hərəkəti qavrayışlarının yüksəlməsi hesabına həyata keçirilə bilər. Buna nail olmaq üçün bu tip uşaqlarda hərəkətlərin keyfiyyətinə, hərəkəti nəzarətin inkişafına diqqət yetirmək lazımdır.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda nitq inkişafının xüsusiyyətləri bu hərəkətlərin qoyulmasında, xüsusən də onların ali formasının tənzimlənməsində müəyyən iz qoyur. İxtiyarı hərəkətlərin inkişafı onunla başlayır ki, uşaq öz hərəkətlərini ətrafdakıların söz vasitəsi ilə verilən tələblərinə müvafiq olaraq tabe edə bilər. Daha sonra isə sözlər, onlarda öz hərəkətlərinin təşkili üçün vasitəyə çevrilərək onları sıralayır, onları daha təşkil olunmuş və differensasiya olunmuş edir. Uşaqlarda açıq nitq fəaliyyəti şəraitində həyata keçirilən hərəkəti bacarıqlar, daha ümumi xarakter daşıyır, yeni şəraitə asanlıqla

keçid edir (A.V.Zaparojeç). Eşitmə pozulması olan uşaqlarda sözlü nitqin çox gec mərhələdə formalaşması ilə bağlı hərəkətlərin tənzimlənməsi də daha gec baş verir.

Karlarda eşitmə nəzarətinin olmamasının kompensasiyası görmə qavrayışı və dəri həssaslığının artması nəticəsində həyata keçirilə bilər. Hərəkətlərin keyfiyyətinə kinestetik nəzarətin inkişafı böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Karlar tərəfindən şifahi nitqə yiyələnmədə hərəkəti hissiyatın rolu böyükdür - onlar böyük və uşaqlar üçün tələffüz zaman özünü idarənin yeganə vasitəsi hesab edilir. Çünki yalnız tələffüzün korreksiyası zamanı kar olan şəxs bəzən yalnız artikulyasiya aparatının hərəkətlərindən əldə etdiyi hissiyata istinad edə bilirlər.

Eşitmə çatışmazlığı olan uşaqlarda hərəkəti hissiyatın spesifik özəllikləri, pozulmanın quruluşundan çıxış edir. Funksiyalararası qarşılıqlı təsirin formalaşması da geriləmə ilə əlaqədardır.

Dərinin əşya ilə birbaşa təması zamanı dəri hissiyatı və qavrayışı yaranır, bu hissiyatlara taktil, titrəyiş, temperatur, və ağrı hissləri aid edilir. Dəri hissiyatının bütün növləri içərisində eşitmə pozulması olan şəxslərin kompensasiya prosesində titrəyiş və ya vibrasiya hissiyatı daha çox əhəmiyyət kəsb edir.

Vibrasiya edən əşyaların titrəyişləri havada yayılaraq hava qatı və maye vasitəsilə ötürülür. Hər hansı bir şəxs vibrasiyanın öcağına bilavasitə toxunmadan ötürücü yollarla, məsələn hava vasitəsi ilə onu qavradığı zaman vibrasiya hissləri insandan uzaq olan hissiyatlar haqqında fikir bildirməyə imkan verir. Eşitmə zəifliyi olan şəxs üçün bu çox vacibdir, çünki kar bir insan məlumat almaq, informasiya əldə etmək üçün mövcud olan ən əhəmiyyətli uzaq (distansiya) kanallardan məhrumdur. Məsələn, karlar vibrasiya ocağını, eşidənlərə nisbətən 2 dəfə daha dəqiq təyin edirlər; eşidən insanlarla müqayisədə onlarda vibrasiya hisslərinin bütöv hədudalarında bir azalma müəyyən olunmuşdur, başqa sözlə desək, vibrasiyalı fəaliyyətlərə qarşı həssaslığın 100-1000 Hz diapazonunda artması özünü göstərmişdir.

Məlumdur ki, eşitmə analizatorunun funksiyalarının tam itirilməsi zamanı vibrasiya hissiyatı itiləşir, eşitmənin yaxşılaşması ilə bu hissiyat azalmağa başlayır. Məşğələlər vibrasiyalı hissiyatı fəallaşdırır. Vibrasiya hissiyatının inkişafı sözlü nitqə yiyələnməkdə, onun qavranılmasında və tələffüzündə böyük əhəmiyyət kəsb edir

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda toxunma - lamisə duyğu və qavrayışlarının inkişafında əhəmiyyətli geriliklər müşahidə olunur, xüsusilə də mürəkkəb formaların inkişafında geriliklər nəzərə çarpır. Erkən

uşaqlıq dövründə toxunma obyektiv hərəkətlər ilə əlaqələndirilir və onların əsasında inkişaf edir. Məktəbəqədər dövrdə o, dərk etmənin müstəqil prosesi halında seçilməyə başlasa da, yalnız görmə qavrayışı ilə müşayiət olunduğu zaman onun icrası baş verir. Sonralar toxunmamalısa görmə qavrayışına get-gedə daha az ehtiyac duymağa başlayır, bununla bərabər hərəkətlərin təkmilləşməsi prosesi də baş verir. Əgər ilk başda onlar açıq xarakter daşıyarsa sonralar isə tədricən onların sayı ixtisara salınmağa başlayır. Bununla bərabər müəyinə olunan şəxs əhəmiyyətsiz elementlərə nəzər yetirməyi tərgidərək diqqətini maksimal informasiya daşıyan əlamətlərə yönəldir, onda əllərin iri və xırda hərəkətlərini uyğunlaşdırmaq bacarığı formalaşır.

7-8 yaşlı kar uşaqlar görmənin zəfləməsi zamanı toxunma vasitəsi ilə əşyaları tanımaqda çətinliklər çəkirlər. Onların normal eşidən həmyaşıdları isə bu vəziyyətdə əşyaları yaxşı tanıya bilirlər. Bu toxunmanın müstəqil dərk etmə prosesi kimi inkişafdan geri qalmasını göstərir. Beləliklə, A.P.Qozova görmənin söndürülməsi zamanı toxunma yolu ilə iri həcmli əşyaları və onların kənar xəttlərini kar və eşitməyən uşaqlar tərəfindən tanıma xüsusiyyətlərini tədqiq etdi. Onları tanıma üzrə kar və eşidən şagirdlər arasındakı fərq V sinifdə azalmağa başlayır (eşidən uşaqlarda düzgün tapılmış əşyaların sayı 40-dan 37, karlarda isə 40-dan

35-i). Səthi təsvirlərin tanınması zamanı birinci sinif kar şagirdlər daha çox çətinliklərlə qarşılaşdılar (karlarda 40 –dan 1 təsvir düzgün tanınmış oldu, eşidənlərdə isə 11 düz tanınmış şəkil).

Əşyaların tanınması prosesi, zehni əməliyyatları tələb edən zaman kar və eşidən şəxslər arasındakı fərq daha da qabarıq nəzərə çarpır. Eşidən uşaqlar müayinənin-təhlilin daha mürəkkəb yollarını seçirlər- hərəkətlərin mürəkkəb növləri, obyektin nəzərdən keçirilməsi üçün xarakter hesab edilən əlavəli əlamətlərin axtarışı və s. Adətən kar məktəblilər bu obyekt üçün xüsusi olan əlavə əlamətləri axtarmağa, yəni öz seçimlərini təstiqləmək məqsədi ilə əlavə vasitələrə əl atmağa çalışırlar.

Kar və eşidən şəxslər arasındakı fərq yalnız yuxarı məktəb yaşına yaxın azalmağa başlayır, lakin buna baxmayaraq, bu fərq sonacan aradan qalxmır (kar olan 9-cu sinif şagirdləri 40 obyektədən 18-ni, eşitmə qabiliyyəti normal inkişaf edənlər isə 30-unu düzgün təyin edə bilirlər). Görmənin zəifləməsi zamanı toxunma hissi köhnə təcrübələrin fəal şəkildə prosesə cəlb edilməsinə ehtiyac duyur. Bu zaman əşya haqda olan köhnə təcrübələrdən qazanılmış biliklər ilə yenilər uyğunlaşır.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda təfəkkür və nitqin kifayət qədər inkişaf etməməsi toxunma hissinin inkişafına da öz təsirini göstərir. Beləliklə, hissiyatın inkişaf xüsusiyyətlərinin təhlili və qavrayışı eşitmə

pozulması olan uşaqlarda onu göstərir ki, bu kateqoriyaya daxil olan uşaqlarda bu proseslərin müəyyən inkişaf qanunauyğunluğu müşahidə olunur. Bu qanunauyğunluq pozulmanın tükənmiş növü üçün xarakterdir.

Diqqətin daha sadə və irsi növü-qeyri-ixtiyarı diqqət hesab olunur. Bu diqqət passiv xarakter daşıyır çünki fəaliyyət məqsədindən kənar hadisə və əşyalarla müəyyən olunur. Məktəbəqədər yaşlı həm kar, həm də normal eşidən uşaqlarda da məhz bu, aparıcı hesab olunur. O, uşaq üçün yeni, qeyri-adi və ya maraqlı əşya və hadisələr qaynaqlanaraq əmələ gəlir. Məktəbəqədər dövrdə diqqətin sabitliyi bu prosesin əvvəlində 10-12 dəqiqədən 40 dəqiqə (sonda) arasında dəyişir.

İxtiyarı diqqət böyüklərin qarşılıqlı təsiri, qavrayış və təlim prosesinin nəticəsi olaraq əmələ gəlir. O, fəal xarakteri, mürəkkəb quruluşu, davranışın təşkili, bilavasitə sosial işlənmiş vasitələri ilə seçilir. A.N. Leontyevin fikrinə əsasən ilk başda vasitəli diqqətin inkişafı daha sürətli gedir. Məktəb dövründə dönüş nöqtəsi əmələ gəlir. Bu proses onunla xarakterizə olunur ki, xarici vasitəli diqqət daxili vasitəli diqqətə çevrilir.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda inkişaf xüsusiyyətləri onlarda görmə qavrayışının böyük əhəmiyyət kəsb etməsi ilə sıx bağlıdır və bu da o deməkdir ki, daxil olan informasiyanın emalı üzrə əsas yük görmə analizatorunun üzərinə düşür. Məsələn, dodaqdan oxu vasitəsi

ilə sözlü nitqin qavrayışı danışan şəxsin simasında diqqətin tam olaraq cəmləşdirilməsini tələb edir. Daktil nitqinin qavranılması zamanı isə diqqətin əllər üzərində cəmlənməsi tələb olunur. Bu proseslər diqqətin yalnız davamlı olması, uşağın gərgin olması şəraitində baş verə bilər. Buna görə də kar uşaqlar eşitmə qabiliyyəti olan uşaqlarla müqayisədə daha tez yorulub əldən düşürlər. Bunun nəticəsində qeyri-sabit diqqət güclənməyə başlayır.

Kar uşaqlarda diqqətin bir yerdən başqa yerə dəyişməsi məsələsində çətinliklər əmələ gəlir. Onlar buna daha çox vaxt sərf edirlər. Bu da öz növbəsində fəaliyyət sürətlərini aşağı salaraq səhvlərlərin sayını artmasına səbəb olur. Bununla əlaqədar olaraq eşitmə pozulması olan uşaqların təlim prosesi zamanı əyaniliyin müxtəlif vasitələrindən: birincisi ixtiyarı diqqətin cəlb edilməsi üçün (məsələn, parlaq şəkil), ikincisi ixtiyarı diqqətin inkişafı üçün (sxemlər, cədvəllər) istifadə olunur.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda məktəb təlimi zamanı ixtiyarı diqqət inkişaf edir, onun əsas xüsusiyyətləri formalaşır. Normal eşidən uşaqların əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənməsinin səbəbi ondan ibarətdir ki, ixtiyarı diqqətin inkişaf tempi ən çox yeniyetməlik dövrünə təsadüf edir (eşidən uşaqlarda bu 3-4 il daha tez baş verir).

Eşitmə pozulması olan şəxslərdə diqqətin formalaşdırılması məsələləri təlim fəaliyyətinin düzgün təşkil olunmasından asılıdır. İxtiyarı diqqətin formalaşmasının ümumi xüsusiyyətlərinə aşağıdakıları aid etmək olar: təlim materiallarının təşkili, onun qurulması, parlaq əşyaların seçilməsi; təlim fəaliyyətinin motivasiyasının, sabit öyrədici maraqların formalaşdırılması; müəllimin öz fəaliyyətinin təşkili (xüsusən də yazılı, daktil və şifahi nitq formalarının optimal müvafiqliyi, yükün bərabər paylanması, pedaqoji təsirin müxtəlif üsullarından istifadə etmək, təlim alanlarda təlim fəaliyyəti vərdişlərinin, xüsusən də özünü idarəetmənin formalaşdırılması). Xüsusi texniki vasitələrin istifadəsini xüsusi şəraitlərə aid etmək olar (fərdi və kollektiv istifadəyə yararlı səsgücləndirici aparatlar); təlimin əyani vasitələrindən geniş istifadə, bu vasitələrin köməyi ilə qeyri-ixtiyarı diqqəti cəlb edib ixtiyarı diqqəti (bunun üçün müəyyən abstraksiya dərəcəli vasitələrdən istifadə olunur: sxemlər, diaqramlar, cədvəllər) inkişaf etdirmək olar. Kar uşaqlar tərəfindən şifahi nitqin özünəməxsus qavranılma üsulu nəzərə alınması vacib amillərdən biri hesab olunur. Bunun üçün kar uşaqlar danışan şəxsin simasında və dodaqların hərəkəti üzərində diqqətini çox dəqiq cəmləməlidir. Buna görə də nitq yükünü bir tərəfdən düzgün paylamaq, digər tərəfdən isə dodaqdan oxu vərdişini formalaşdırmaq və avtomatlaşdırmaq lazımdır.

Kar uşaq dodaqdan nə qədər yaxşı oxuya bilsə ona diqqətini danışanın üzərinə cəmləmək daha asan olar. Beləliklə də, o daha az yorular. Kar insanlarla ünsiyyətə olan şəxs üçün müəyyən davranış qaydalarına əməl edilməsi mütləq hesab edilir-kar şəxslə ünsiyyətdə olarkən ya üzü həmin şəxsə tərəfə oturtmaq ya da dayanmaq lazımdır, yersiz gəzmələr və jest hərəkətlərindən yan qaçmaq lazımdır.

Kar uşaqların təlim prosesi zamanı diqqətin cəlb olunması və tənzimlənməsi üçün hissiyatın müxtəlif növlərindən istifadə etmək lazımdır. Məsələn, taktil və vibrasiya-titrəyiş hissiyatı. Beləliklə, kar uşaqlarda diqqətin inkişafı dərk edilmiş və idarə olunan şəkildə ixtiyarı diqqətin qoyuluşundan, davamlılıq, sabitlik, bərabər paylama, bir obyektə digərinə ötürülmə kimi diqqətin əsas xüsusiyyətlərinin formalaşmasından ibarətdir.

Normal eşidən uşaqlarda olduğu kimi kar uşaqlarda da obrazlı yaddaş mənalandırma ilə xarakterizə olunur. Yaddasaxlama prosesi onlarda öncədən qazanılmışın saxlanması ilə yenidən qavranılanın müvafiqliyi üzrə qavranılan obyektlərin təhlilinə əsasən onlarda yaddasaxlama prosesi fəaliyyətlə növbələşir. Eyni zamanda görmə qavrayışının inkişaf xüsusiyyətləri, hər şeydən öncə isə kar uşaqların əraf aləmdəki əşya və ya hadisələrdə çox zaman əhəmiyyətsiz olan, nəzərçarpan par-

laq, kontrast əlamətləri seçməsi onların obrazlı yaddaşının effektivliyinə öz təsirini göstərir.

Kar uşaqlar obyektlərdə ümumini -xüsusidən öncə spesifik olanı tanıya bilir, əsaslara zidd olaraq ilk öncə əhəmiyyətsizləri, daha az nəzərə çarpanları qeyd edirlər. Normal eşidən uşaqlarda tanımanın bu iki növü eyni anda inkişaf edir, bu da onlarda “fərqli xüsusiyyətləri tanıma” pilləsinin artmasına gətirib çıxarır (İ.M. Solovyev). Əmələ gələn əşya obrazının xüsusiyyətləri qavrayışdan asılıdır və sonrakı gələn yadda saxlama və canlandırma prosesinə öz təsirini göstərir.

T.V.Rozanovanın tədqiqatları göstərdi ki, əyani materialın qeyri-ixtiyarı yaddasaxlanması zamanı kar uşaqlar obrazlı yaddaşın bütün inkişaf göstəricilərinə əsasən normal eşidən həmyaşıdlarından geri qalırlar: məktəbəqədər yaş dövründə əşyaların yerləşmə yerlərini pis yadda saxlayırlar; erkən məktəb yaşının əvvəlində normal həmyaşıdları ilə müqayisədə yaddaş obrazlarına nisbətən daha az dəqiq sahib olurlar, ona görə də əşyaların yerləşməsinə, təsvirinə görə oxşar şəkilləri və ya real icra etmə funksiyalarına görə onları qarışıq salırlar.

Kar uşaqlar əşyaların təsvirlərini qeyri-dəqiq yadda saxlayırlar, kiçik məktəb yaş dövrü müddəti boyunca onlar normal eşidən həmyaşıdlarından geri qalır, bənzər əşyaları bir-biri ilə qarışıq salır, onlara müvafiq olan

əşyalara keçid zamanı çətinliklərlə qarşılaşırlar. İnkişaf prosesi zamanı kar və normal eşidənlər arasındakı əyani materialın müvəffəqiyyətlə yadda yaddasaxlanılması üzrə fərq tədricən azalır. Kar uşaqlar tərəfindən əyani materialın ixtiyarı yadda saxlanılmasının xarakterinə əsasən demək olar ki, onların yaddaşında əşyaların obrazları normal eşidənlərdən fərqli olaraq daha az sistemli təşkil olunmuşdur. Kar uşaqlar vasitəli yaddasaxlamadan nisbətən az istifadə edirlər, bu da onların yaddaşında obrazların, təsvirlərin saxlanılmasına mənfi təsir göstərir. Əşyaların, sxematik fiqurların ixtiyarı yadda saxlanılmasının tədqiqatları göstərdi ki, kar uşaqlarda normal eşidən həmyaşıdlarından fərqli olaraq təcrübə zamanı toplanmış obrazlar sistemi oxşar obrazların kənardan gələn maneələrinə qarşı daha az differensasiya olunmuş, daha az davamlı, daha az dayanıqlı olurlar. Məsələn, fiqurlar arasındakı obyektiv bənzərliyə sahib olan sxematik fiqurların yadda saxlanılması onların hər birinin ayrı-ayrılıqda yadda saxlanılmasını çətinləşdirir. Bunun nəticəsi olaraq kar uşaq hər hansı bir müəyyən fiquru çəkmək yerinə elə bir fiqur çəkir ki, onun çəkdiyi fiqur verilmiş iki fiquru yalnız müəyyən cəhətlərinə görə xatırladır və ya elə bir fiqur çəkir ki, bu fiqur daha öncə çəkdiyi fiquru xatırladır (T.V.Rozanova). Bununla yanaşı, kar uşaqlar sxematik fiqurların yadda saxlanılma vasitəsi kimi sözlü mənalandırmadan daha az istifadə

edirlər. Bu mənələrdən istifadə etdikləri hallarda isə obyekt daha az xarakterizə edə bilirlər. Kar uşaqların spesifik çətinlikləri integrasiya ehtiyacı ilə, fiquru şüurlu olaraq qurmaq ilə, vahid fiqurun bilavasitə qavranılmasına istinad etmədən fiqurlarla əməliyyat aparmaq ilə əlaqədardır.

Obyektlərin sözlü mənalandırması yadda saxlama üçün ikili mənaya malikdir: bir tərəfdən bu onunla nəticələnir ki, müəyyən əşyanın əmələ gələn obrazı həmən əşya haqqında vərdiş olunan ilkin təsvirə bənzədir, digər tərəfdən fiqurun müxtəlif hissələrinin integrasiyası və yadda saxlanılması üçün vasitələr rolunu icra edir, bununla da obrazların davamlılığını artıraraq canlandırmanı asanlaşdırır. Kar uşaqlar yaddasaxlama zamanı sözlü mənalandırmadan nadir halda istifadə edir, obyekt daha az dəqiqliklə xarakterizə edirdilər. Bu da sxematik fiqurların qavranılmasına mənfi təsir göstərirdi. Əgər onlar müvafiq sözlü mənalandırmanı seçə bilirdilərsə bu fiqurların qavranılmasına müsbət təsir göstərirdi-şəkillər obrazlarla daha çox uyğunluq qazanırdılar. Yuxarı məktəb yaşında kar uşaqlar sözlü mənalandırmadan daha çox istifadə edirlər və bununla da fiqurların canlandırılması daha da yaxşılaşırdı. Kar uşaqlar fiqurların jestlər vasitəsi ilə mənalandırılmasından da istifadə edirdilər ki, bu da həmçinin yadda saxlamanın yaxşılaşmasına xidmət göstərirdi.

Əşyavi materialın ixtiyarı və qeyri-ixtiyarı yadda saxlamasının yuxarıda sadalanan xüsusiyyətləri anlamasının möhkəmləndirilməsinə, materialın yaddaşda uzunmüddətli saxlanılmasına da öz təsirini göstərir.

Kar uşaqlarda obrazların dəyişməsi eyni anda iki istiqamətdə baş verir: yadda saxlanılan obyektin özünəməxsusluğu itməyə və ya əksinə, daha da güclənməyə başlayır. Normal eşidən uşaqlarda obyektlərin dəqiq obrazları daha davamlı şəkildə və uzun müddətli saxlanılır. Kar uşaqlarda qavrayışın təxirə salınması zamanı bənzər obyektlərin qarşılıqlı assimilasiya tendensiyası müşahidə olunur. Məsələn, balıq təsvir olunan şəkillərin yaddasaxlanılması zamanı (çapaq, adi durnabalığı, xanı balığı, daban balığı) kar uşaqlarda müxtəlif balıq şəkilləri normal eşidənlərlə müqayisədə 4 dəfə daha çox bir-birinə bənzəyirdi (M.M.Nudelman).

Kar uşaqların psixoloji inkişaf prosesi zamanı yaddaşın obrazları təkmilləşir, yaddasaxlama üçün müxtəlif vasitələrin istifadə bacarığı formalaşır. Obrazlı yaddaşın inkişafı üçün uşaqların dərkətmə fəaliyyəti təkmilləşdirmək, onların nitqini inkişaf etdirmək, təfəkkür əməliyyatları olan təhlil və sintezi, müqayisə, abstraksiyanı formalaşdırmaq, yaddasaxlama üçün müxtəlif vasitələrin istifadəsinə şagirdləri öyrətmək lazımdır.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda sözlü yaddaşın inkişafında böyük çətinliklər müşahidə olunur. Belə ki, hətta xüsusi təlim şəraitində belə sözlü nitqin inkişafdan qalması sözlü yaddaşın inkişafdan geri qalmasına gətirib çıxarır.

Kar uşaqlar tərəfindən yadda saxlamanın xüsusiyyətləri D.M.Mayanc tərəfindən öyrənilmişdir. O, həm kar, həm də eşidən uşaqlarda yadda saxlamanın həyata keçirilməsi zamanı oxşar və fərqli cəhətləri aşkarlamışdır.

Kar uşaqlarla eşidənlər arasındakı bənzərlik yaddasaxlamanın dərkətilmiş və mənalandırılmış olması ilə müəyyən olunur. Normal eşidən şəxslərdə qavrama zamanı sözlərin əvəzlənməsi semantik olsa da, karlarda əvəzlənmənin üç növü müşahidə edilir:

1. Bir sözün başqası ilə, xarici əlamətlərə əsasən daha öncəki ilə bənzər sözlərlə əvəzlənməsi (üzüm-üzük, dağ-dam);

2. Semantik əvəzləmələr, bu əvəzləmələr arasında əşyavi situasiyaların vahidliyi üzrə əvəzləmələrə rast gəlinir (qanad-göyərçin, fırça-boya);

3. Həm xairici görünüşün, həm də semantik yaxınlığın birliyi müşahidə olunan söz əvəzləməsi (aldılar-topladılar, yedilər-yedizdirdilər).

Kar uşaqlar tərəfindən sözlərin müvəffəqiyyətlə yadda saxlanılmasına sözün hansı qrammatik kateqo-

riyaya aid edilməsi öz təsirini göstərir. Kar uşaqlar hər şeydən öncə birbaşa əşya bildiren isimlərə yiyələnirlər. Digər qrammatik kateroqiyalar haqqında təsəvvürlər daha gec və böyük çətinliklərlə formalaşır. Belə ki, onların formalaşması müvafiq təfəkkür əməliyyatlarına dayaqlanır (məsələn, sifətlərin mənimsənilməsi zamanı- abstraksiya, fellərin mənimsənilməsi zamanı- fəaliyyətin ümumiləşdirilməsi). Buna görə də, yeniyetməlik dövrünə yaxın isimlərin yadda saxlanması zamanı kar və eşidən uşaqlar arasındakı fərq tədricən azalır. Fellərin və sifətlərin yadda saxlanması zamanı bu fərq təlim prosesinin sonuna qədər qalmaqda davam edir.

Sözlərin yadda saxlanması ilə əlaqədar kar uşaqların yaşadıkları çətinliklər onların sözlü nitqi mənimsəmə xüsusiyyətləri ilə əlaqədardır:

Birincisi, nitqə yiyələndiyi zaman söz uşaq tərəfindən semantik vahid kimi yox, elementlərin ardıcılığı kimi qavranılır (heca, hərf), onların fiksasiyası üçün isə çoxlu güc sərf edir. Bu yadda saxlanılan əlamətlərin ümumi sayını da subyektiv olaraq artırır. Sözü kitab tərkibinin təhrifi, ötürmələr, heca və hərflərin yerdəyişməsi də məhz bundan irəli gəlir.

İkincisi isə eyni hala-hadisəyə aid olan sözlərin mənasının lazımı differensasiyasına nail olunmur.

Üçüncüsü isə vasitəli yadda saxlamanın üsullarından gec-gec istifadə olunur, məsələn, məna cəhətdən

uyğun sözlərin qruplaşdırılması. 87 söz içində 2-dən 6-ya qədər sözlərin yadda saxlanması zamanı kar və normal eşidən uşaqlar demək olar ki, eyni göstəricini göstərsə də, kar uşaqlar təşkil olunmuş material imkanlarından (semantik və sintetik) daha pis istifadə etdilər, materialı daha pis qurdular (P.Oleron). Kar uşaqlar tərəfindən cümlələrin və rabitəli mətnlərin yadda saxlanması zamanı onlar tərəfindən mənimsənilən nitqin ümumi qanunauyğunluqlarını əks etdirən xüsusiyyətlər aşkar olunur.

Kar uşaqlar üçün cümlələr və mətnlər hər zaman tam, iyerarxiyalı, təşkil edilmiş sistem kimi, tək-tək semantik vahidlər kimi çıxış etmir. Bu cümlə və mətnlərin dərinliyi və dərəcəsiindən asılıdır. Ona görə də uşaqlar cümlələrlə ötürülmüş səslərlə səsləndirir. Bu da öz növbəsində onların mənasını pozaraq cümlələri aqrammatik edir.

Çox vaxt uşaqlar cümlənin yalnız bir qismini xatırlaya bilir, sözlərin yerini dəyişir və əvəzləyirlər. Məsələn, “Fəhlələr evi düşərgənin yaxınlığında inşa etdilər” cümləsini kar olan məktəbli uşaq bu cür səsləndirir: “Fəhlələr evi mərtəbənin yanında inşa etdilər”. Çox vaxt kar uşaqlar cümləni təqdim edilən ardıcılıqla səsləndirməyə çalışırlar. Buna görə də hər hansı bir sözü unudan zaman onu ötürür, qalan digərlərini isə olduğu kimi yerində saxlayırlar. Bunun nəticəsində cümlə

aqrammatik olur. Dil normalarına müvafiq olan, sözlər arasında möhkəm əlaqə yaradan çatışmazlıq onunla nəticələnir ki, kar uşaq beynində cümləni vahid halda yadda saxlamaqda və onu səsləndirməkdə çətinlik çəkir. Cümlənin yadda saxlanması zamanı kar uşaqlar onların qrammatik quruluşundan istifadə etmirlər.

Kar uşaqlar mətnin məzmununu öz sözləri ilə ifadə edə bilmədiyi üçün onların hərfi tərcüməsinə can atırlar. L.V.Zankova və D.M.Mayancın fikirlərinə əsasən, bu cür can atmalar nəinki kifayət etməyən lüğət ehtiyatı ilə, həm də karlar tərəfindən istifadə olunmuş sözlərin “inert”, “azhərəkətli” olması və müəyyən birləşmə halında qalması ilə izah olunur.

Kar uşaqlar çox vaxt müəyyən qrupun tərkibindən sözü ayırd edə, seçə, onu öz mənası ilə birlikdə başqa birləşmələrdə istifadə edə bilmirlər. Kiçik məktəb yaşının sonunda kar uşaqlar dəqiq tələffüz edilən sözlərin sayına görə (69-dan 55-ini) öz normal eşidən həmyaşıdlarından az seçilsələr də, cümlələrin səsləndirilməsi məsələsində həmyaşıdlarından olduqca çox fərqlənirlər (62-dən 21-i). Kar uşaqların söz yaddaşının inkişaf prosesi bir sıra mərhələlərdən keçir (İ.M.Solovyev).

Birinci mərhələ üçün (I-III siniflər) yaddasaxlamanın yayılan növü xarakterikdir, yəni təkrardan-təkrara səsləndirilən materialın artması. Bu mərhələdə uşaq mətni ümumiyyətlə anlamaya bilər. Buna görə də

onun hər bir elementi uşaq üçün sıraya müvafiq, mətn isə elementlərin ardıcılığı kimi çıxış edir.

İkinci mərhələ üçün (IV-VI siniflər) yaddasaxlamanın əhatəedici növü xarakterik hesab olunur. Bu zaman uşaq mətnin ümumi mənasını və onun açar sözlərini anlayır və yadda saxlayır. Gələcəkdə isə onu çatışmayan elementlərlə tamamlayır. Sözlü yaddaşın inkişafı olan üçüncü mərhələ üçün (VII-VIII siniflər) mətnin tam başa düşülməsi və yadda saxlanması xarakter hesab olunur.

Sözlü yaddaşın inkişaf xüsusiyyətləri birbaşa olaraq onların nitq inkişafının ləngiyən tempindən, mətnin tam başa düşülməməsindən asılıdır. Uşaqlar çox vaxt söhbətin hansı əşyalardan getdiyini başa düşürlər, əşyavi uyğunlaşmanı düzgün təyin edirlər, personajlar tərəfindən icra olunan fəaliyyətlərin hansı olduğunu kifayət qədər yaxşı anlamağa bilirlər; personajlar arasındakı əlaqəni isə olduqca pis başa düşürlər yəni bu əlaqəni anlamaq onlar üçün qaranlıq məsələ kimi qalır. Bu münasibətlərin sadələşməsinə, məzmunun kasıblanmasına gətirib çıxarır. Dərk olunanın çox vaxt yayılması və mexaniki yadda saxlama hallarına rast gəlinir: anladıqlarını dərk edilmiş şəkildə yadda saxlayırlar, qalanlarını isə mexaniki halda yadda saxlayırlar. Bu uzun müddətli yaddasaxlamayı çətinləşdirir çünki bunun üçün mətnin dərin başa düşülməsi, mürəkkəb məntiqli əlaqələrin və

münasibətlərin qurulması vacibdir. Nitqin inkişafı gedişində, oyun və təlim fəaliyyəti prosesində kar uşaqların yaddaşı təkmilləşir. T.V.Rozanova kar uşaqların sözlü yaddaşının inkişafının növbəti istiqamətlərini ayırd etdi. Əsas istiqamət yadda saxlamanın uzun müddətli olması ilə əlaqədardır. Bunun üçün ilk növbədə əyani vasitələrdən istifadə edərək mətnin tam anlanmasına nail olmaq lazımdır; ikincisi isə uşaqlara ixtiyarı yadda saxlama vasitələrinə yiyələnməyə köməklik göstərmək: mətnin bir neçə mənalı hissələrə bölünməsi, mənalandırılmış bəndlərə başlıqlar müəyyən edərək mətnə dayaq nöqtələrini seçmək, mətnin planının tərtib olunması və s.; artıq qurulmuş biliklər sisteminə yeni materialın əlavə edilməsini öyrətmək. Bunun üçün oxşarlıqları və fərqlilikləri tapmaq, materialı sistemləşdirməyi və təsnifatlaşdırmağı bacarmaq lazımdır. Uşaqlarda materialın uzun müddətli yadda saxlanılma qurğusunu tapmaq lazımdır. Kar uşaqlarda ixtiyarı yadda saxlama gec formalaşdığı üçün qeyri-ixtiyarı yaddasaxlamadan istifadə etmək lazımdır. (materialın oyun formasında ötürülməsi, onun emalına və dərk olunmasına köməklik)

Yaddaşın inkişafı üzrə bütün işlər yalnız sensor nitqin intensiv inkişafı şəraitində öz effektivini göstərəcəkdir: uşaqların fəal lüğətinin artırılması, onlara bir sözün digəri ilə (məna yaxın) adekvat əvəzlənməsinin

öyrədilməsi, öz sözlərinlə mətnin təsvir edilməsi və s. Beləliklə, dərk edilmiş yaddaşın formalaşdırılması məsələsi kar uşaqların sözlü yaddaşının inkişafına yönəldilmiş bütün işlərin istiqamətlərin məqsədi hesab olunur.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda təxəyyülün spesifik xüsusiyyətləri nitqin ləng formalaşması , xüsusən də sözlərin mənasının özünəməxsus inkişafı, süjetli-rollu oyunların və təfəkkürün inkişafdan geri qalmasının ağırlaşması ilə şərtlənmişdir. Q.L.Vıqotskinin tədqiqatları göstərdi ki, məktəbəqədər yaşlı kar uşaqlar uzun müddət əşyavi-prosesual oyunlardan süjetli rollu oyunlara keçid edə bilmirlər. Əşyavi-prosesual oyunlarda əşya ilə fəaliyyət oyunun məzmununu təşkil edir, süjetli – rollu oyunlarda isə xəyali oyun vəziyyətinin yaradılması tələb olunur. Onların süjet xətti eşidən həmyaşıdları ilə müqayisədə daha çox bir cəhətlidir, stereotip xarakterlidir. Onlar sadə yamsılamaya daha çox meyillidirlər. Məktəbəqədər kar olan uşaqların təxəyyülü ilk öncə qavrayışa daha sonra isə yaddaşa nisbətən çox bağlı olur. Kar uşaqlar çox zaman əvəzləyici əşyalardan istifadə edə bilmir, eşidənlərlə müqayisədə onlarda təxəyyülün dərk etmə funksiyasının formalaşması ilə bağlı çətinliklər müşahidə olunur, “əşya - obraz- söz” zəncirində parçalanma baş verir. Beləliklə, artıq ontogenezin erkən mərhələlərində kar uşaqlar təxəyyülün inkişafında öz həmyaşıdlarından geri

qalmağa başlayır. Baxmayaraq ki, yaddaşın obrazları onlarda kifayət qədər parlaq və canlı olması ilə seçilir, anlayış təfəkkürünün inkişafdan geri qalması sözün əsas mənasından diqqəti yayındırmağa mane olur.

M.M.Nudelman tərəfindən keçirilən yaradıcı təxəyyülün xüsusiyyətlərinin tədqiqatları göstərdi ki, kar uşaqlarda bədii əsərlərin oxunması zamanı yaranan obrazlar hər zaman təsvirlərə müvafiq gəlmir. Bu cür uyğunsuzluq çox vaxt uşaqlar tərəfindən oxunulanan tam dərk edilməməsi ilə əlaqədardır. Nağıla müvafiq çəkilmiş şəkillərdə təsvir olunan mühit həmişə məzmunə uyğun gəlmir. Şəkil və məznun arasındakı böyük fərq çox zaman ona görə baş verir ki, uşaqlar rəsmə öz köhnə təcrübələrindən qalma çoxsaylı elementləri daxil edirlər. Çünki hekayənin mətni uşaqlara tanış olan əşyaların obrazlarını, təxəyyüldən daha çox yaddaşın obrazlarına aid olanlar fəallaşdırır. Beləliklə, çox vaxt kar uşaqlar hadisələrə ancaq dolayısı ilə əlaqələnən epizodlarla illustrasiya edirlər (eşidən uşaqların 16%-də bu hal müşahidə olunmur). Obyektin rəngarəngiliyinin bərpa edilməsində mürəkkəbliklər də bununla əlaqədardır, yalnız 40% hallarda təsvir olunan obyektlər mətnə müvafiq olaraq rənglənmişdi. Uşaqlar müəyyən bir rəng, forma, ölçüdə olan çoxsaylı görülməli obyektləri canlandırırlar. M.M. Nudelman, bu həqiqəti təsdiq edən

şagirdin fikirlərinə istinad edir: "Qırmızı dam mövcud deyil, bizim damımız yaşıldır".

Ədəbi əsərlərdə təsvir olunan obyektlər arasında məkan əlaqələrinin yenidən qurulmasında kar uşaqlarda böyük çətinliklər müşahidə olunur. IV sinif şagirdləri (17% normal eşidən uşaqlarla müqayisədə) 77% faiz hallarda səhvlərə yol verirlər. Bu zaman bəzi şagirdlər heç obyektləri düzgün ardıcılıqla yerləşdirməyə çalışmır, hər hansı bir əlaqə olmadan onları sıraya düzür. Səkkizinci sinif şagirdləri obyektlərin məkan təsvirlərini daha yaxşı anlasa da, onlarda səhvliliklər kifayət qədər tez-yez rast gəlinir (47% hallarda). Bu hər şeydən öncə müvafiq obyektlərin başa düşülmə çətinliyi ilə əlaqədardır: məkani əlaqələr adətən, söz önlərinin işləndiyi kompleks bərpaedici strukturların köməyi ilə təzahür olunur. Əsas çətinliklər ondan ibarətdir ki, münasibətlər sxemi ardıcıl əlaqələr zənciri ilə əvəz edilməlidir. Anlamı asanlaşdırmaq üçün bu konstruksiya dəyişikliyə məruz qalmalıdır, məsələn, hissələrə bölünməlidir. Yaradıcı təxəyyülün inkişafdan geri qalmasının səbəblərindən biri də təsəvvür ehtiyatının kasad olması, onları yenidən qurmağı bacarmamaqdan ibarətdir.

Məktəb təlimi dövründə yaradıcı təxəyyülün inkişaf prosesi baş verir: 8-ci sinif şagirdləri əsasları seçərək hekayələrdə təsvir edilən hadisələri daha dəqiq

ifadə edir, onlar hadisələrin dinamikasını ötürməyə, obyektlərin rəngini və ölçüsünü düzgün qurmağa çalışır.

M.M.Nudelmanın fikrinə görə kar uşaqların yaradıcı təxəyyülün tədqiqatı böyük maraq kəsb edir. Belə ki, böyüklərlə və həmyaşıdlarla ünsiyyətin məhdud olması onlara kifayət qədər informasiya əldə etməyə imkan vermir, nitq və təfəkkürün inkişafdan geri qalması ilə mövcud olan təsəvvürlərin emal edilmə üsul və vasitələrinin mənimsənilməsinə maneələr törədir.

Kiçik məktəb yaşlı dövründə yaradıcı təxəyyülün inkişafdan geri qalması müşahidə olunur. E.Q.Reçikanın və E.A.Soshinanın tədqiqatlarının göstərdiyi kimi I sinfə gedən kar uşaqlar ideyaların istifadəsində yetəri qədər cəldlik, hərəkətlilik göstərmirlər (dairə, kvadrat və s. kimi sadə həndəsi fiqurların və ya qeyri-müəyyən quruluşların sonacan çəkilməsini tələb etmək). Eyni bir fiqurun eyni formalı bir əşyaya (məsələn, dairə təkerə çevrilir) çevrildiyi şəkillər tipik sayılır. Bu proses özlüyündə kompozisiyanın təkrar olunmasını təşkil edir (dairə, kvadrat, saat). Kar uşaqlar tərəfindən yaradılmış kompozisiyalar eşidən uşaqlarla müqayisədə daha az orijinal, daha çox stereotip və şablon xarakter daşıyır. Uşaqlar əvvəlcədən hazırlanmış modellər, hərəkət nümunələrindən daha çox asılı qalırlar. Kiçik məktəb yaşlı kar uşaqlarda yaradıcı təxəyyülün inkişafdan geri qalması onların sensor təcrübəsinin kifayətsizliyi ilə, onun

rəngarəngliliyinin az olması ilə, ən əsas isə təxəyyülün kombinasiyalı mexanizmlərinin formalaşmaması ilə izah olunur. Bu da öz növbəsində öncəki təcrübələrin yenidən qurulmasında çətinliklər yaradır.

“Yaradıcı hekayənin qurulması”, “şəkilin yaradıcı təsviri” adlı metodoloji vasitələrin köməyi ilə yeniyetmə yaşında olan kar uşaqların yaradıcı təxəyyülü üzrə keçirilmiş tədqiqatları göstərdi ki, onlarda bir sıra xüsusiyyətlər saxlanılmaqdadır: daha öncə mənimsənilmiş təsəvvürlərdən və ya real obyektlərdən asılılıq, hadisələrin gedişatını yalnız indiki zamanda təsvir etmək (keçmiş və gələcək olmadan) yəni hadisənin zamanda gedişatı haqqında təsəvvürlərin olmaması (M.M.Nudelman).

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda təxəyyülün inkişafı ilə bağlı şərtlər aşağıdakılar hesab olunur:

İlk növbədə onların təcrübəsinin, biliyinin və ətraf aləm haqqında təsəvvürlərinin zənginləşdirilməsi (məsələn, kiçik məktəb yaşında dərslərdə və dərstdən kənar işlərdə müxtəlif təbii və sintetik materialların istifadə edilməsi hesabına), oxumağa, bədii ədəbiyyata marağın təbiyə edilməsi;

İkincisi- təsəvvürlərlə və obrazlarla zehni əməliyyat etmə bacarıqlarının formalaşdırılması, onların formaya salınması yəni yaradıcı təxəyyülün əməliyyat komponentlərinin inkişafına şərait yaratmaq. Bunun

üçün strukturlaşmanın müxtəlif növlərindən, oxunmuş ədəbi əsərlərin illustrasiyasından istifadə etmək olar; drammatizmin nağıl edilməsi əsasında rollu oyunların keçirilməsi.

Bu şərtlərin eyni zamanda həyata keçirilməsi kiçik məktəb yaş dövründə eşitmə pozulması olan uşaqların təxəyyülünün inkişafında müsbət təkanın baş verməsinə gətirib çıxarır (E.Q.Reçiskaya, E.A.Soşina).

Beləliklə, kar uşaqların optimal təlim prosesinin təşkili zamanı, onların təfəkkürünün və nitqinin təkmilləşdirilməsi zamanı təxəyyülün kompensator inkişafı baş verir.

Eşidən uşaqlarla müqayisədə və digər sensor əsasda sözlü nitqə daha gec yiyələnən kar uşaqlarda dərkətmənin digər proseslərinin inkişafı ilə müqayisədə məhz təfəkkürün inkişafında spesefik xüsusiyyətlər əhəmiyyətli dərəcədə daha çox müşahidə olunur. Tez karlaşan uşaqlarda təfəkkürün inkişafı ilə bağlı problemlər artıq xeyli müddətdir ki, filosofların və psixoloqların diqqətini cəlb edir, Belə ki, kar uşağın özünə-məxsus hallarının inkişafı inkişaf prosesində nitqin rolunu, təfəkkürün fəaliyyətini daha yaxşı anlamağa imkan verir.

A.V.Zaporojes nitqin heç bir növünə malik olmayan kar uşaqların əyani-hərəkəti təfəkkürün xüsusiyyətlərini tədqiq etmişdir. O, uşaqlara müxtəlif çətinlikdə

olan tapşırıqları verirdi, uşaqlar bu tapşırıqların icrası zamanı aşağıdakı vasitələrdən istifadə edirdilər, məsələn, uzaqda yerləşən hər hansı bir əşyaya uzanmaq üçün (çatmaq üçün) çubuqdan və ya xətkəşdən istifadə etmək; uşağa müxtəlif qulplu məsələləri həll etmək təklif olunurdu, burada xaric arasındakı xarici əlaqələrlə yanaşı onlar arasında daxili mexaniki əlaqələri də müəyyən etmək lazımdır. A.V.Zaparojesin fikrinə əsasən bir məsələdən digərinə keçən zaman uşaq hər dəfə müxtəlif tərəflərdən peyda olaraq müxtəlif həlli yolunu tələb edən qulplardan istifadə etmək məcburiyyətində qalır.

Fəaliyyət üsulunu və ya hərəkəti üsulu bir vəziyyətdən digərinə keçirən zaman dərkətmə yaranır. Bu dərkətmə uşaq tərəfindən praktik məsələlərin həlli üçün tətbiq etdiyi üsulların ümumiləşdirilməsi xətti ilə gedir. Bu vasitə ilə onda nitqə qədərki ümumiləşdirmə formalaşmağa başlayır. Bu cür ümumiləşdirmələr üçün motor və sensor komponentlərin bitişik xarakteri xarakter hesab olunur. Belə ki, onlarda məsələnin həlli zamanı istifadə edilən həm funksional əhəmiyyətin oxşarlığı, həm də əşyaların xarici görünüşünün oxşarlığı əks olunur. Bu birləşmə kar uşaqlarda xarici əlamətlərə görə yox, daxili əlamətlərə görə bənzər vəziyyətlə keçid zamanı əmələ gələn çətinlikləri daha da şərtləndirir. Bəzən qulpu başqa materialdan və ya başqa rəngdən düzəltmək kifayət edir- bu zaman uşaqlar tapşırığı yeni

tapşırıq kimi icra etməyəcək və ya iki müxtəlif qulplarla eyni cür rəftar etməyə çalışmayacaqdır.

Əyani-hərəkəti təfəkkürün özünəməxsusluğu ondan ibarətdir ki, köçürülmə zamanı uşağın şəxsi fəaliyyətinin quruluşu və əşyaların əlaqəsi prinsipi kifayət qədər bölünür. Qulplarla bağlı məsələlərin həlli zamanı əşyalar arasındakı obyektiv əlaqələr prinsipini nəzərə almaq lazımdır. Şəxsi fəaliyyətin quruluşu isə müxtəlif ola bilər-bir vəziyyətdə qulpu özünə doğru dartmaq, digərində isə özündən dartmaq lazımdır. Bu bölgü heç bir nitqə sahib olmayan kar uşaq üçün çətin olur.

Beləliklə, nitqəqədər təfəkkür ləng şəkildə hərəkətilikdən məhrum edilmişdir. Müəyyən bir baxımdan bir şeyi başa düşdükdən sonra xarici şərait kömək etmədiyi müddətdə uşaq böyük çətinliklə ondan imtina edir. Nitqə qədəri ümumiləşdirmələrin özləri isə sözlü və ya jestli nitqə yiyələnmək üçün öncəlik rolunu oynayır. Təfəkkürün gələcək inkişafında vacib rol oynayan nitq prosesinin kar uşaqlara öyrədilməsi tərkibində nitq olan əşyalarla öncəli tanışlıq prosesini nəzərdən keçirir. A.V.Zoporajesin fikrinə görə bu cür tanışlıq uşağın praktik təcrübə və sensor qavrayışa yiyələnməsi halında baş verə bilər. Uşağın praktik təcrübəsi- bu eyni zamanda həm uşaqların insan əli ilə düzəldilmiş əşyalarla tanışlığı, həm də fəaliyyətin nəticələrlə uyğunlaşdırılması və səbəb-nəticə əlaqələrinin başlanğıcının

qurulmasıdır. Məsələn, əl vasitəsi ilə icra olunan fəaliyyət ilə əşyanın yerdəyişməsi arasında. Bunanla da uşaqlar fəaliyyətin adekvat üsullarına yönələn əşyalar arasında əlaqələri və münasibətləri tanıyır. Böyüklərin vasitəsi ilə uşaqların əşyaların cəmiyyət tərəfindən hazırlanmış istifadə üsullarının mənimsəməsi elə məhz onun ilk bilikləri hesab olunur.

Əyani-əməli təfəkkürün inkişafdan geri qalması nitqə sahib olan kar uşaqlarda da müşahidə olunur. N.V.Yaşkovanın tədqiqatlarında müəyyən olunmuşdur ki, kar uşaqlar əyani-əməli məsələləri həll etmə bacarığına əsədən uşaqlarla müqayisədə daha yetkin yaşda yiyələnirlər. 9-10 yaşlı kar uşaqlar üçün fəaliyyətin nisbətən daha elementar üsullarından istifadə xarakterdir. Məsələn, böyüyün fəaliyyət obrazını yamsılama, onu kopyalama və s. Kar uşaqları fəaliyyətin ümumiləşdirilmiş üsullarına sahib deyillər. Buna görə də onlar belə məsələlərin həllində zamana 4 dəfə daha çox və nümunənin göstərilməsinə isə 3 dəfə daha çox ehtiyac duyurlar (tədqiqatın nəticələrinə istinad edərək).

Növbəti mərhələ olan əyani-obrazlı təfəkkürə keçərkən iki qarşılıqlı əlaqəli şərtlər vacib rol oynayır. Birinci şərt- uşaqlarda real obyektlərin planlarını və bu obyektə əks etdirən obraz və modellərin planını ayırd etməyi formalaşdırmaqdır. Bu zaman əşyanın obrazları ilə və ya onların hissələri ilə əməliyyat etmə bacarığı

formalaşır, obrazların quruluşu təkmilləşir və mürəkkəbləşir, əşya haqqında dəqiq təsəvvürlər sistemi əmələ gəlir. İkinci şərt- nitqin inkişafıdır. A.R.Luriyanın və F.Y.Yudoviçin normal eşidən əkiz uşaqlarda nitq inkişafının ləngiməsi üzrə tədqiqatları onların təfəkkürünün spesifik xüsusiyyətlərini göstərdi – uşaqlar sözü fəaliyyətdən seçə bilmir, planlılığa sahib deyildilər, onların təfəkkür əməliyyatları o dərəcədə natamam idi ki, hətta elementar təsnifatlaşdırma da onlar üçün əlçatmaz olurdu. Əşyaların mənasını, onların əlamətini, əlaqəsini mənimsəyərək uşaq əşyaların təsvirləri ilə təfəkkür fəaliyyətlərini həyata keçirmək bacarım əldə edir.

Kar uşaqlar, xüsusən də sözlü nitqə yiyələnmə dövrünə qədər və ona yiyələnmə prosesi ərzində uzun müddət əyani-obrazlı təfəkkür mərhələsində qalmağa davam edirlər. Burada da elə məhz onların psixoloji inkişafının qeyri-bərabərliklərindən biri – anlayışlar üzərində təfəkkürün əyani formalarının aparıcılığı təzahür etməyə başlayır. 7- yaşdan 10 yaşa qədər olan dövrdə eşidən uşaqlarla müqayisədə kar uşaqlarda əyani-obrazlı təfəkkürün daha sürətli tepmi müşahidə olunur. Kar yuxarı sinif şagirdlərində əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafındakı özünəməxsusluq yalnız mürəkkəb məsələlərin həlli zamanı ortaya çıxır. Bu onunla izah olunur ki, məsələnin həlli prinsipinin dərk olunması öz məzmununa görə kar və eşidən uşaqlar arasında matrisanın

əsasında dayanan əhəmiyyətli əlamət və onların münasibətlərinin əks olunma tamlığı və dəqiqlik dərəcəsi üzrə fərqlənirdi. Prinsipin tam dərk olunmaması daha çox karlarda rast gəlinirdi, ona görə də bu uşaqlarda quruluş prinsipinə görə bənzər lakin əyani ifadəliliyə görə fərqlənən bir tapşırıqdan digərinə keçid zamanı çətinliklər yaranmağa başlayır. Məsələlərin həllinin müvəffəqiyyətlə keçməsinin nitqin istifadə (jest və sözlü nitq) edilməsindən asılılığı qeyd olunur: kar uşaqlar şərti əyani məsələlərin təhlili üçün müstəlif əlamətlər arasında əlaqələrin qurulmasını tələb edən jestlərdən və sözlərdən nə qədər çox istifadə etsələr tapşırıqları da bir o qədər uğurla yerinə yetirərlər.

Potensial əyani-obrazlı təfəkkür sözlü-məntiqi təfəkkürün formalaşması üçün fundament rolunu oynayır. Əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafı uşaqları məntiqin daxilinə gətirərək ümumiləşdirilmiş model təsəvvürləri yaratmağa imkan verir. Anlayışların formalaşması bu təsəvvürlər əsasında qurulur.

Sözlü nitqin ləng inkişafı ilə birlikdə əyani təfəkkürün daha gec formalaşma müddəti ilə əlaqədar olaraq kar uşaqlarda sözlü-məntiqi təfəkkür mərhələsinə keçid normal eşidənlərlə müqayisədə daha uzun müddət ərzində baş verir. Bu təfəkkür əməliyyatlarının inkişafında da təzahür olunur. Təfəkkür əməliyyatları – sistemə interizasiya olunmuş, təşkil edilmiş və geri

çevrilə bilən daha ümumi bir fəaliyyətdir. Təfəkkür əməliyyatlarının göstərilmiş xüsusiyyətləri tədricən formalaşmağa başlayır. Tədqiqatların nəticələrinə əsasən eşidən uşaqlarla müqayisədə kar uşaqlar baş verən bütün təfəkkür əməliyyatların quruluş mərhələsini daha gec müddətdə başa vururlar.

J.İ.Şifin tədqiqatları göstərdi ki, kar və eşidən uşaqlarda əyani ümumiləşdirmənin formalaşdırılması zamanı ilk başda aşağıdakı bənzərliklər müşahidə olunur: 3 yaş dövründə olan həm kar, həm də normal görən uşaqlar üçün həcmdə geniş ümumiləşdirmələr xarakterdir, 5 yaş dövründə bu ümumiləşdirmələr daralmağa başlayaraq daha differensasiya olunmuş olur. Məsələn, rəngli qələmərin təsnifatlaşdırılması zamanı uşaqlar onları spektrin kənarlarına müvafiq soyuq və isti rəngləri əvvəl iki stəkana yığırlar, daha sonra isə beş və ya altı stəkana yığırlar (qırmızı tonlarla, göy tonlarla və s.). Bu mərhələlərdə kar uşaqlar eşidən uşaqdan nisbətən geri qalmağa başlayır. Gələcəkdə normal eşidən uşaqlarda kateroqioloji ümumiləşdirmə formalaşmağa başlayır. Məhz bu mərhələdə kar uşaqlar eşidən uşaqdan əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənməyə başlayır.

Fəaliyyətlərin ümumiləşdirilməsi onlar üçün daha mürəkkəb hesab edilir. Belə ki, fəaliyyətin komponentləri əşyalardakı dəyişikliklər (və ya onların yerdəyişməsi) və hərəkət hesab olunur. Bununla əlaqədar

olaraq dəyişmələrin nəticəsi bir qayda olaraq daha az aydın şəkildə qavranılır, bu isə fəaliyyətin təhlil və müqayisəsində, onlarda vacib əlamətlərin seçiləsinə və bu əsasda da ümumiləşdirmədə çətinliklərin yaranmasına səbəb olur. Kar uşaqlar böyük çətinliklərlə fəaliyyətlərin adlarını mənimsəyirlər. Məsələn, yalnız söz önləri ilə fərqlənən felləri qarışdırırlar; fəaliyyətlərin xarakteristikasını kifayət qədər verə bilmirlər, bəzən isə fəaliyyət göstərən əşyanın sadəcə adını təsvir etməklə kifayətlənirlər.

Eşitmə pozulması olan uşaqların təhlil və tərkibin inkişafında da həmçinin geriləmələr müşahidə olunur, Belə ki, onların həyati təcrübələri çox da rəngarəng deyil, obyektlərin həm ümumi, həm də spesifik əlamətləri aşkarlamaq bacarıqları gec formalaşır. Onlar üçün xüsusi mənalardan yox, ümumi terminlətin uzunmüddətli istifadəsi xarakterdir. Təhlil etmə prosesi isə nisbətən az ayrıntılı olur. Təhlil etmənin inkişaf çatışmazlığı tərkib üzərində əks təsirini göstərir- o uzun müddət daha az ardıcıl və sisteməli olaraq davam edir.

Müqayisə prosesində obyektlərin fərqlilik, bənzərlik və fərdilik əlaqələri ayırd edilir. İ.M.Solovyov kar uşaqlarda müqayisəli inkişafın növbəti xüsusiyyətlərini qeyd etdi: iki obyektin müqayisəsindən birinin analizinə keçid yəni məsələnin asanlaşdırılması; obyektlərin bənzərliyini müəyyənləşdirməkdə çətinliklər, belə ki

bənzərliyin təsviri obyektlərin vasitəli təhlilini tələb edir, onların fərqliliyi isə vasitəsiz şəkildə qavranıla bilər. Yeniyetmə yaş dövründə kar uşaqlarda müqayisə texnikasına yiyələnmədə nailiyyətlərin olması qeyd olunur, müqayisəli ifadələrin miqdarı artır, onların keyfiyyəti yaxşılaşır-müqayisə daha ətraflı və tam olur.

Abstraksiya kimi bu cür zehni əməliyyat süjetli-rolu oyun prosesində və təlim fəaliyyəti prosesində formalaşır. Süjetli-rolu oyunun xarakter xüsusiyyətlərindən biri əvəzləyici vasitələrdən istifadə hesab olunur, başqa sözlə desək başqa bir məqsədlə istifadə edilən əşyaların oyun vəziyyətlərində istifadə edilməsi. Əşyaları əvəz edən əlamətlərin seçilməsi və onların digərlərindən fərqləndirilməsi abstraksiyaya əsaslanır. Normal eşidən uşaqlar əşyaların əvəzlənməsi zamanı adətən elə bu əşyaları onları oyundakı yeni tətbiq etmələrinə müvafiq səsləndirirlər. Kar uşaqlar əvəzləyici əşyaların istifadə edilməsində çətinlik çəkirlər. Hətta funksional olaraq əvəzlənməyə yararlı olan əşyalar belə bu uşaqlar tərəfindən həmişə tətbiq edilmir. Belə ki, onlar həmin əşyanın real funksiyasından ayrılmaqda, onları yenidən dərk etməkdə və digər keyfiyyətdə istifadə etməkdə çətinlik çəkirlər. J.İ.Şifin məlumatlarına əsasın nəinki məktəbəqədər yaşlı kar olan uşaqlara, həm də kiçik məktəb yaşlı uşaqlara tanış əşyalarla müqayisədə yad cismləri əvəzləyici kimi istifadə etmək çətinlik törədir.

Abstraksiyanın inkişafdan geri qalması kar uşaqların təlim fəaliyyətində və sözlərin mənasının öyrənilmə xüsusiyyətlərində təzahür edir. Beləliklə, eşitmə pozulması olan uşaqların bütün təfəkkür əməliyyatlarının qoyuluşunda çətinliklər müşahidə olunur.

Normal eşidən uşaqların 7 yaşına yaxın təfəkkür əməliyyatları, geridönmə kimi vacib xüsusiyyət əldə edir (J.Pije). Uşaqda əşyanın miqdarının, daha sonra çəkisinin, həcmnin və s. saxlanması haqqında təsəvvürlərin formalaşması onun psixoloji təzahür kriteriyalarına xitmət edir. Bu andan etibarən uşaq qavrayışın təsirini dəf etməyi bacarır, tədricən mürəkkəbləşən vəziyyətlərdə əməliyyatları tətbiq etmə bacarığına yiyələnir.

Eşitmə pozulması olan uşaqlarda təfəkkür əməliyyatlarının geridönümü daha gec formalaşır: çəkinin saxlanılma təsəvvürü- 5 – 6 yaş (P.Oleronun məlumatlarına əsasən), daha mürəkkəb anlayışlar-“sahəsinin saxlanması” daha da gec baş verir. T.V.Pozanovanın məlumatlarına əsasən normal eşidən 2-ci sinif uşaqları sahənin saxlanılmasına dair məsələləri uğurla yerinə yetirir (3/2-i müstəqil şəkildə, digərləri isə böyüklərin yardımını ilə); eyni zamanda 4-cü sinifdə oxuyan kar uşaqlarda sahələrin qiymətləndirilməsində tətbiq edilən

əməliyyatların geridönümü formalaşmamış haldadır (uşaqların yalnız 4/1-i tapşırığı yerinə yetirə bildi).

Kar uşaqlarda geridönümün inkişafında geriləmələrin əmələ gəlmə səbəblərindən biri də sözlü nitqin inkişafdan geri qalması hesab olunur çünki məhz nitq reallığının dərk olunması üzrə məsafənin dərk olunmasını əhəmiyyətli dərəcədə yüngülləşdirir.

Normal eşidən həmyaşıdlarının inkişafı ilə müqayisədə eşitmə pozulması olan uşaqlarda sözlü-məntiqi və ya anlayış təfəkkürünün inkişafında daha çox fərqliliklər müşahidə olunur. Sözlü-məntiqi təfəkkür dil vasitələrinin bazasında formalaşan və fəaliyyət göstərən məntiqi quruluşların, anlayışların istifadə edilməsi ilə xarakterizə olunur. Bununla əlaqədar olaraq təfəkkür və nitqin inkişafında birgəliklə bağlı suallar böyük əhəmiyyət kəsb etməyə başlayır. L.S.Viqotskiy nitq və təfəkkürü nəzərdən keçirərkən onların fərqli irsi köklərə sahib olduğunu vurğulamışdır.

Nitqin inkişafında intellektdən əvvəlki mərhələyə baxa bilərik, həyatın birinci və ikinci illərində nitq sosial qarşılıqlı fəaliyyətin bir vasitəsi kimi çıxış edir. Təfəkkürün inkişafında nitqə qədərki mərhələ: uşaq ilk başda əşyalarla fəaliyyətə, onlar vasitəsi ilə isə bu əşyalarda cəmlənən, saxlanılan ictimai mənalara yiyələnir. Məlum olan ana qədər nitqin və təfəkkürün inkişafı birbirindən asılı olmadan müxtəlif xəttlərlə gedirdi. Eşidən

uşaq iki yaş dövrünə yaxın öz həyatında böyük açılışlara imza atır: hər bir əşyanın adı var yəni nitqin simvolik funksiyasını kəşf edir. Bu andan etibarən nitqin və təfəkkürün inkişafı kəşşir, təfəkkür nitqli, nitq isə intellektual olur. L.S.Viqotskinin dediyi kimi "insana xas olan psixoloji ünsiyyətin ən yüksək forması yalnız insanın düşüncə vasitəsi ilə reallığını ümumiləşdirməsi ilə mümkündür".

Eşitmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlarda nitq və təfəkkürün inkişaf xətlərinin kəşşməsi eşidən uşaqlarla müqayisədə daha gec baş verir. Bununla yanaşı çətinliklərin aradan qaldırılması üçün nitqin istifadəsini intensivləşdirmək kifayət etmir, çünki hər söz və ya ifadə təfəkkürün inkişafına müsbət təsir göstərmir. P.Oleronun fikrinə əsasən nitq vasitələrinin düzgün tətbiqini nəzərdə tutan təlim yox, sözlərin mənasını dərk olunmasına nail olmağa kömək edən təlim effektiv hesab edilir.

Nitq vasitələri uşağın həqiqi dərk etmə fəaliyyətində istifadə olunmalı, təfəkkür əməliyyatları ilə, ətraf aləmi əhatə edən əşya və hadisələr arasında qurulan münasibətlər ilə əlaqədar olmalıdır.

Eşitmə pozulması olan uşaqlar sözlü olaraq formalaşmış bir çox tapşırıqların həllində, həcmərin fərq və çoxluq ifadələrini müqayisə anlayışlarla əməliyyat zamanı (böyükdür, kiçikdir, neçə dəfə), həcmələr arasında qarşılıqlı əks münasibətlərin anlanması zamanı,

tapşırığın testindən onun əyani təsvirinə keçən zaman, əyani təsvir edilən hadisələrdə müəyyən əlaqələrin ayırd edilməsi zamanı böyük çətinliklər çəkirlər. Mətnin məzmununun yekunu zamanı nəticənin çıxarılmasında da xüsusi çətinliklər çəkirlər. Çünki nəticənin çıxarılması sözlər vasitəsi ilə formalaşmış fikirlərin qarşılaşdırılmasını, sözlü formada təqdim edilmiş məlumatların təhlil və tərkib aparılmasını nəzərdə tutur. Bu zaman kar uşaqlar (hətta 10-cu sinif uşaqları belə) elə bir cavab verir ki, bu cavablarda məntiqli əlaqə nitq vasitələri ilə formalaşdırılmış olsa da tərkibə görə əksik qalır.

Eşitmə qabiliyyəti pozulmuş olan uşaqların təlim fəaliyyəti prosesində onların təfəkkürünün fərdi xüsusiyyətlərini, təfəkkürün əyani və konseptual formalarının qarşılıqlı əlaqəsinin növlərini nəzərə almaq vacibdir. T.V.Rozanova bu prinsip əsasında uşaqların aşağıdakı qrupunu müəyyən edir. Bu qrup uşaqlar xüsusi yanaşmaya ehtiyacı olan uşaqlardır:

1. Birinci qrupa daxil olan uşaqlar əyani və konseptual təfəkkürü yüksək inkişaf etmiş olan uşaqlardır. Onlar əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafı baxımından öz həmyaşıdlarından geri qalmır, təfəkkürün konseptual inkişafı baxımından isə normal eşidən uşaqlardan təqribən 3 il geri qalırlar. Bu uşaqlar yüksək təlim qabiliyyətinə malikdirlər, məsələlərin həlli zamanı fəallıq və müs-

təqillik nümayiş etdirirlər, məktəb proqramını müvəfəqiyyətlə mənimsəyirlər.

2. İkinci qrupa daxil olan uşaqlar əyani və konseptual təfəkkürü orta dərəcədə inkişaf etmiş olan uşaqlardır. Başqa sözlə desək, öz həmyaşıdlarından təfəkkürün hər iki növünün inkişafı baxımından geri qalırlar. Təlim prosesi zamanı onlar daim surdopedaqoqun yardımına ehtiyac duyurlar.

3. Üçüncü qrupa daxil olan uşaqlar əyani təfəkkürü yüksək, konseptual təfəkkürü isə çox zəif inkişaf etmiş uşaqlar daxildir. Bu uşaqlar əyani-obrazlı təfəkkürün inkişafı baxımından eşidən həmyaşıdlarından geri qalmırlar, lakin sözlü nitqə yiyələnmə məqamından bu uşaqlarda çətinliklər yaranmağa başlayır. Bununla əlaqədar olaraq onlar məktəb proqramının mənimsənilməsində çox çətinliklər çəkirlər, onların təfəkkür əməliyyatları natamamdır, kifayət qədər ümumiləşdirilmiş deyil və geridönməzdi. Nəzərə alsaq ki, təfəkkürün inkişafına əsasən bu uşaqlar “məntiqin astanasına” yaxınlaşıblar, adekvat və zamanında aparılan təlim sayəsində onların sözlü nitqinin intensiv şəkildə formalaşma prosesi sözlü-məntiqli təfəkkürün inkişafına, eləcə də qarşılıqlı əlaqənin birinci növünün inkişafına da təkan verə bilər.

4. Dördüncü qrupa daxil olan uşaqlar konseptual təfəkkürü çox zəif, əyani-obrazlı təfəkkürü isə yüksək

inkişaf etmiş uşaqlardır. Bu cür ayrışmışlıq bu uşaqlara praktik fəaliyyət növlərinin inkişafına süjetli rollu oyunların inkişafına, quruluşa, təsəvvür fəaliyyətin inkişafına diqqətin kifayət qədər yığnaldılmaməsi zamanı sözlü nitqin kommunikativ və intellektual funksiyalara müvafiq olan nitq vasitələrinin kifayət qədər differensiasiyası olmadan intensiv şəkildə öyrədilməsi ilə, əlaqədardır. Başqa sözlə desək, təfəkkürün əyani vasitələrinin inkişaf etdirici fəaliyyət növlərinə diqqətin kifayət qədər yetirilməməsi şəraitində baş verə bilər.

Uşaqlarda qeyri-bərabərlik nəticəsində, məktəb proqramının, xüsusən də riyaziyyatın mənimsənilməsində müvəffəqiyyətin getdikcə azalması müşahidə olunur. Bəzi hallarda, əyani-obrazlı təfəkkürün kompensasiya edici inkişafı və gələcəkdə onun bütün növlərinin harmonik inkişafı baş verir. Eşitmə pozulması olan uşaqlarda təfəkkürün inkişafındakı münasibətlərin T.V.Rozanova tərəfindən ayırd edilmiş növləri təfəkkürün müxtəlif növlərinin inkişafındakı bu və ya digər münaqişələrin səbəblərinin müəyyənləşdirilməsi və zamanında diaqnostikanın və eləcə də onun əsasında korreksiyaedici proqramların tərtib edilməsinin aparılmasının nə dərəcədə vacib olmasını sübuta yetirir.

Kar uşaqların psixoloji inkişafında vacib xüsusiyyət nitqin bir neçə növünə bir yerdə yiyələnmələri

L.S.Vıqotskinin dediyi kimi özünəməxsus poliqlossiya hesab edilir-sözlü (yazılı və şifahi), daktil və mətni yəni.

Kar uşaqlar sözlü nitqə yiyələnən zaman bir sıra çətinliklərlə üzləşirlər. Bu çətinliklər sözün lüğət tərkibinin mənimsənilmə xüsusiyyətləri ilə, onun qrammatik quruluşu ilə, nitq-hərəkəti bacarıqları ilə əlaqədardır. Baxmayaraq ki, öncəlikləri saxlanılmış vəziyyətdədir, yenə də bütün bunlar onun dərk etmə fəaliyyətini kəsibləşdirir. Kar uşaqlarda təfəkkürün əyani formalarının inkişafı nitq inkişafını qabaqlayır, eşidən uşaqlarda isə təfəkkür və nitq prosesi eyni vaxtda inkişaf edir. Lakin təfəkkürün qabaqlayıcı inkişafı kar uşağa nitqə yiyələnmədə əhəmiyyətli dərəcədə yardım göstərir.

Kar uşaqlar təlim prosesində fəzada əl barmaqlarının hərəkətlərinə əsasən qurulmuş sözlü nitqin özünəməxsus kinestetik forması olan daktil nitqə yiyələnirlər. Barmaqların hərəkəti əlifbadakı hərfləri əks etdirir. Məsələn, Azərbaycan dili. Azərbaycan daktil əlifbasında daktiləmlər səsləri təsvir edir. Bəzi daktil simvollar hərfi tamamilə təsvir edir, digərləri hərfin konturlarını əks etdirir, qalanları isə şərti olaraq təyin olunur. Daktil nitqin köməyi ilə ünsiyyət qurulan zaman danışan şəxs yazılı nitq qaydalarına əsaslanır.

Əgər təşkil olunan elementlərin sayına əsasən daktil nitq yazılı nitqi əks etdirsə o zaman o, funk-

siyaların fəaliyyətinə görə şifahi nitq kimidir. Çünki o, karların bilavasitə olmayan ünsiyyətinə xidmət göstərir.

Jestli nitq çatışmayan sözlü nitqin özünəməxsus kompensasiyası kimi çıxış edir, kar şəxsin digər insanlarla ünsiyyətinə imkan verən vasitə rolunu oynayır.

Psixoloji inkişafın ilkin mərhələlərində jestli nitq ünsiyyətin ekspressiv-mimik əşyavi fəaliyyət vasitələri əsasında əmələ gəlir: kar uşaqlar təbii üz ifadələri ilə birləşən təbii jestlərə müraciət edirlər, belə ki onlar ünsiyyətə ehtiyac duyurlar, yaxın insanlar ilə əlaqələr qurmağa və arzularını ifadə etməyə çalışırlar. Bu zaman ilk olaraq işarə jestlərini, daha sonra əşyalar arasındakı fəaliyyəti əks etdirən bəzi hərəkətləri imitasiya edən jestləri, hadisələrin dramatikliyi istifadə edilir. Jestli nitq kar şəxslərin dərkətmə və əmək fəaliyyəti sahəsində olan uğurları ilə qarşılıqlı əlaqədə inkişaf edir. Əyani təsvirlər jestlərlə əks olunur. Bu jestlər təkmilləşir və realığı ümumiləşdirilmiş şəkildə əks etdirir. Fəaliyyətin mahiyyətini göstərmək üçün onun imitasiyası tətbiq olunur, məsələn “kəsmə” jestinin köməyi ilə kəsmə prosesi nümayiş edilir. Bu vasitə ilə çox vaxt nəinki fəaliyyətlər, həm də bu fəaliyyətlərin icra olunduğu əşyalar da (“bıçaq” sözü “kəsmə”-ni ifadə edən jestlə təsvir edilir. Əşyanın keyfiyyətinin təsvir edilməsi üçün bu keyfiyyətlə əlaqəli olan narahatçılıq imitasiyası istifadə olunur (məslən, “tuş” sözünün məzmununu ifadə etmək üçün

simada turşuluq hissiyatını əks etdirən ifadə təsvir edilir). Jestli ifadələnmənin daha bir üsullarından biri də təsviri və ya planstik jestlərin köməyi ilə əşyanın əyani şəkildə təsvir olunmasında cəmlənilir.

Kar şəxslərin təlim sistemi mürəkkəb quruluşa malikdir, belə ki, tərkibinə nitqin digər növləri ilə yanaşı, jestli-mimiki nitqin iki fərqli növündən də istifadə olunur.: azərbaycan və kalka olunan jestli –mimiki nitq. Ünsiyyət zamanı Azərbaycan jest dilinin vasitələrindən istifadə özünəməxsus lüğət, qrammatikaya malik olan orijinal linqvistik sistemə əsaslanır.

Bu cür ifadələnmə zamanı sözlü şifahi nitqdən istifadə edilmir. Kalka olunan jestli nitq – bu ikincili tanış sistemdir. Bu sistem bazada və kar uşaqlar tərəfindən sözlü nitqə yiyələnmə prosesində mənimsənilir. Jestlər sözlərin ekvivalentinə çevrilir, onların ardıcılıq sırası isə eyni ilə cümlədə olduğu kimidir yəni nitqin forması sözlü nitqin linqvistik quruluşunu kalkalayır. Jestlər danışan şəxsin şifahi nitqini müşayiət edir.

Karların əksəriyyəti nitqin müxtəlif növlərindən istifadə edirlər. Onlar həm azərbaycan jestli-mimiki nitqindən, həm kalka olunan jestli nitqdən, həm də sözlü nitqin bütün formalarından istifadə edə bilirlər. Onlarda özünəməxsus sözlü-jestli ikidillilik meydana gəlir. Nitqin hər bir növü üzrə yiyələnmə dərəcəsi, qarşılıqlı fəaliyyət göstərən nitq sistemləri arasında kommu-

nikasiya funksiyalarının paylaşdırılması, mövcud nitq sistemlərinin qarşılıqlı təsiri bu iki dillilik prosesi üçün xarakter hesab olunur. Kar uşaqların sözlü-jestli iki-dilliliyi ümumilikdə onların psixi inkişafına və psixi inkişafın ayrı-ayrı tərəflərinə (yaddaş, təfəkkür, şəxsiyyətin inkişafı) təsir göstərir .

Eşitmə pozulması olan uşaqların dərkətmə sahəsinin inkişaf şəraiti olduqca mürəkkəb olur. Psixoloji inkişafda ilkin qüsurun və ikincili geriləmənin qarşılıqlı fəaliyyəti kar uşaqların dərkətmə sahəsinin tərkibini dəyişdirir. Ali psixi funksiyaların quruluş çətinliyi, ixtiyarilik, vasitəlilik, dərkədmə kimi keyfiyyətlərin formalaşması bu zaman mərkəzi mövqeyi tutur. Sistemlər kimi ali psixi funksiyalar yüksək plastikliyə malikdirlər, ona görə də sistem daxili və sistemarası yenidənqurma fəaliyyətini icra etməyə və kar uşaqlarda psixoloji inkişafda baş verən geriləmələri əhəmiyyətli dərəcədə kompensasiya etməyə imkan verir.

Kar uşaqların emosional sahəsinə müəyyən mənfi amillər öz təsirini göstərir. Sözlü ünsiyyətin pozulması kar uşaqları tədricən onu əhatə edən danışan insanlardan təcrid edir, bu isə sosial təcrübənin mənimsənilməsi istiqamətində çətinliklər yaradır. Eşitməyən uşaqlar üçün şifahi nitqin və musiqinin ifadəli qavrayışı yaddır. Nitqin inkişafdan geri qalması özünün və başqalarının emosional vəziyyətini başa düşməyinə mənfi təsirini

göstərir və şəxsiyyətlərarası əlaqələrin sadəliyini daha da şərtdəndirir. Ədəbi əsərlərlə daha gec tanışlıq kar uşaqların emosional dünyasını kasadlaşdırır, digər insanlara və əsər qəhrəmanlarına görə narahatlıq, həyəcanlanma hisslərinin formalaşmasını çətinləşdirir.

Kar uşaqların emosional sahəsinə müsbət təsir göstərən amillərə özünün emosional ifadəli tərəfinə olan diqqətini, fəaliyyətin müxtəlif növlərinə yiyələnmə bacarığını, ünsiyyət prosesində mimikaların, ifadəli hərəkətlərin və jestlərin istifadəsini aid etmək olar.

Eşitmə pozulması olan uşaqda emosional sahənin əsas inkişaf istiqamətləri normal eşidən uşaqlarda olan istiqamətlərlə eynidir: hər ikisi həyat fəaliyyətinə olan münasibət nöqtəyi nəzərdən (hissiatın emosional tonallığı) xarici fəaliyyətin, hadisə və halların əhəmiyyətinin qiymətləndirmə mexanizmi ilə dünyaya göz açıblar. Həyatının ilk ilində şəxsi emosional formalaşmağa başlayır, bu emosional da öz növbəsində situativ xarakter daşıyır. Başqa sözlə desək, mümkün və ya baş verməyə hazırlaşan situasiyalara qarşı münasibətin qiymətləndirilməsini ifadə edirlər. Şəxsi emosional inkişafı aşağıdakı istiqamətlərdə gedir:

-emosiyaların keyfiyyətinin differensiasiyası, emosional reaksiya yaradan obyektlərin mürəkkəbləşməsi, emosionaları və onların xarici təzahürlərini tənzimləmə bacarığının inkişaf etdirilməsi və s.

Emosional təcrübə incəsənətin, musiqinin qavranılması zamanı, digər insanlar üçün empatiya nəticəsində ünsiyyət prosesində zənginləşir və formalaşır. Məsələn, yaxın insana qarşı simpatiya hissi uşağı ram edən aktların və onun üçün xoşagəlimli olan situativ-şəxsi ünsiyyətlərin toplanması nəticəsində baş verir. Bu emosiya uşaqla daimi ünsiyyətdə olan insana qarşı da yarana bilər. Eşitmə qalığı olan uşaqların yüksək həssaslıq amilinin birinci ilinin yarısında sözlü təsirlərə qarşı bağlılığı sübut edir. Lakin artıq həyatının birinci ilində şəxsi emosiyaların inkişafında eşitmə pozulması olan uşaqlarla normal eşidən uşaqlar arasında fərq hiss olunmağa başlayır. Bu fərqlilik gələcəkdə get-gedə artmağa başlayır.

Yerli və xarici müəlliflərin tədqiqatları arasında isə uşaqların emosional inkişafının özünəməxsus problemləri nəzərdən keçirilmişdir. Bu problemlər uşağın ilk günlərindən etibarən ətrafdakı insanlarla emosional və nitq ünsiyyətinin natamamlığı ilə daha da şərtlənmiş olur. Bu da öz növbəsində uşaqların sosiallaşmasına, onların cəmiyyətə uyğunlaşmasına çətinliklər və nevroloji reaksiyaların yaranmasına səbəb olur.

Suallar:

1. Eşitmə pozulmasını yaradan səbəblər hansıdır ?
2. Eşitmə pozulması olan uşaqların hərəkəti inkişafının hansı xarakterik xüsusiyyətləri var ?

3. Eşitmə pozulması olan uşaqlarda nitq inkişafının xüsusiyyətlərini sadalayın.
4. Eşitmə pozulması olan uşaqda emosional sahənin əsas inkişaf istiqamətləri hansılardır?
5. Eşitmə pozulması olan uşaqların təfəkkür əməliyyatlarının qoyuluşunda hansı çətinliklər yaranır ?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Батов Г.Н. К вопросу о периодизации процесса становления и развития отечественной системы специального обучения слабослышащих детей // Дефектология. 1998. № 3. С. 75-82.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. Пособие. М., 2002.
3. Богданова Т.Г., Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология. 1998. № 3. С. 40-44.
4. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М., 1987.
5. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
6. Зайцева Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: Основные

идеи и перспективы (обзор зарубежной литературы)
// Дефектология. 1999. № 5. С. 52-70.

7. Зайцева Г.Л. Дактильная и жестовая речь. М., 2000.

8. Каверина И.В. Проблема использования дактильной речи в младших классах школы для глухих детей // Дефектология. 1993. № 3. С. 42-46.

9. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом // Дефектология. 2004. №2. С. 21-26.

3.4. Görmə pozulması olan uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri

Tiflopsixologiya - kor və zəifgörən uşaqların psixi inkişflarının qanunauyğunluqlarını öyrənən xüsusi psixologiyanın bir sahəsidir. Tiflopsixologiyanın tədqiqat obekti – kor və zəifgörən şəxslərdir. Tiflopsixologiya görmə pozulmaları olan şəxslərin xüsusiyyətlərini və qanunauyğunluqlarının, informasiya qıtlığının çatışmamazlığını təmin edən kompensator proseslərinin formalaşmasını, görmə qüsurunun psixi inkişafa təsirini və görmə qüsuru olan uşaqların inkişafının yaş aspektlərini öyrənir. Tiflopsixiologiyayı bir elm kimi ayrılması və inkişafı korların xüsusi məktəblərdə təliminin təşkili ilə bağlıdır. İlk dəfə belə məktəb 1784-ci ildə Parisin Qayu şəhərində açılmışdır. Korların psixologiyası isə fransız psixologiyasının materialist istiqamətinin banisi D.Didro tərəfindən öyrənilmişdir ("Görənlərə korlardan məktub"). Korlar haqqında elmi psixologiyanın formalaşması T.Hellerin, K.Bürklenin, V.Sverlovun, M.Zemsovun və s. adları ilə bağlıdır.

Son zamanlarda korların həyatı və fəaliyyətlərini öyrənməyə yönəlmiş pedaqogika və psixologiya, sosiologiya və digər elmlərin birləşməsi ilə yeni bir "tiflogiya" konsepsiyası istifadə edilməyə başlanmışdır. Qeyd etmək lazımdır ki, dünya tiflopsixoloji ədəbiy-

yatında kor şəxslərin psixologiyasının normal görən şəxsin psixologiyasına yaxın olması və ya özünəmə-susluğuna aid iki mövqe mövcuddur. Onlardan biri görmə pozuntusunu, onun funksional əhəmiyyətini və inkişafın bütün gedişatına təsirini psixikanın inkişafında ilkin olaraq qəbul edir, bu isə qaçılmaz şəkildə digər sensor sistemlərin hesabına qüsurun kompensasiya imkanlarının kifayət qədər qiymətləndirilməməsinə gətirib çıxarır. A.İ. Skrebickiy (1903), A.M. Şerbina (1916) korların dərk etmə fəaliyyətində xüsusiyyətlərin olmasını qeyd etmişlər. Onun xüsusiyyətlərinin həddindən çox qabardılması isə F. Çexi (1913) görənlərin dilindən fərqlənən xüsusi bir “korlar dili”-nin yaranmasının vacibliyinin təstiqinə gətirib çıxardı. K. Byurkleni (1924) isə belə bir fikir irəli sürdü ki, korların təcrid olunmuş şəkildə yaşayışı xüsusi insan növünü meydana gətirir.

Bu müəlliflər bir qayda olaraq görənlərin psixi inkişaf səviyyəsi ilə müqayisədə aşağı səviyyədə olan müəyyən bir psixi inkişafın xüsusi standartı mövqeyinə şüurlu və ya şüursuz şəkildə yanaşırlar. Alimlərin digər qrupu (T. Katsford, 1951; Qomulicki, 1961; Maksfield, 1963; W. Williams, 1968; M. Tobin, 1972; V.M. Kogan, A.Q. Litvak, M.İ Zemtsova, L. Solntseva) kiçik yaşlı uşaqların psixi inkişaf xüsusiyyətlərinin dinamikasını izləyərək belə bir nəticəyə gəldilər ki, erkən yaşda normal görmə qabiliyyəti olan və kor olan şəxs-

lərin psixi durumları arasındakı ümumi fərqliliklər görmə pozulması olan uşaqların psixodinamikasının yaxşılaşması nəticəsində tədricən tənzimlənir. Məsələn, M. Tobin (1972) göstərir ki, hər bir yaş qrupunda görmə pozulması olan uşaqların ən yaxşısı öz psixoloji inkişafında görmə qabiliyyəti olan şəxsi təyin edə bilir.

Görmə qüsurunun korreksiya və kompensasiya sisteminin işlənməsi şəxsiyyətin emosional, intellektual, sensor sahələrinin formalaşmasına köməklik göstərir. Bu işin icrası zamanı görmə qüsuru ilə bağlı olan xüsusiyyətlərin nəzərə alınması şərti ilə uşaqların ehtiyacları və imkanlarına əsaslanmaq vacibdir. Öncə də qeyd olunduğu kimi, tiflopsixologiyanın obyektivi görmə problemi olan şəxslər, daha doğrusu ambliopiya və çəpgözlüyü olan kor, zəif görən uşaqlar hesab olunurlar.

Tiflopsixologiyada iki müxtəlif istiqamətli proseslər izlənilir:

1. Görmə pozulmaları olan şəxslərin dərin differensiasiyası – tam kor, zəifgörənlər və görmə qalığı olanlar.

2. Zəif görmə qabiliyyəti olan şəxslərin bütün qruplarının birləşməsi.

Bu tendensiyalar görmə pozulmaları olan uşaqların psixoloji xarakteristikasında özünü göstərir. Görmə pozulmaları olan uşaqların yüksək psixi statusunun formalaşması təcrübəsi göstərir ki, ümumi psixologiyanın

– determinizm, fəaliyyətin və şüurun birliyi, fəaliyyətdə psixikanın inkişafı prinsipləri – tiflopsixo-logoyada da öz mahiyyətinin qoruyub saxlayır.

Görmə pozulmalarının kliniki təhlili əsasında patologiyanın aşağıdakı irsi formaları aşkarlanmışdır:

- albinizm növündən olan maddələr mübadiləsinin irsi pozulmaları;
- göz almasının inkişaf pozulmasına gətirən irsi xəstəliklər (anadangəlmə anof-talm, mikroftalm) ;
- buynuz təbəqəsinin xəstəlikləri (buynuz qışasının distrofiyaları) ;
- damar örtüyünün irsi patologiyaları (aniridiya, anadangəlmə, genetik mənşəli katarktlar);
- torlu gışanın ayr- ayrı formalarının patologiyaları (anadangəlmə atrofiya)

Qeyd olunan irsi amillərdən əlavə, kor və zəifgörən uşaqlarda embronal mərhələdə daxili və xarici amillərin təsiri altında görmə orqanının inkişaf anomaliyaları da aiddir. Bu ananın hamiləliyinin patoloji olması, virus xəstəliklərinə yoluxmasıdır, toksiplazmozlar və s.-lə bağlıdır.

Görmə orqanının anadangəlmə və qazanılmış anomaliyaları xarici və daxili zərərli amillərin təsiri nəticəsində ola bilər. Onların təqribən 30 %-i irsi (ta-petoretinalnaya deverqensiya, miopatiya, anadangəlmə qlaukoma, görmə sinirinin atrofiyası, retrolental

fibroplaziya) xarakter daşıyır. (Bavariyanın korlar üçün məktəbinin materialları, 1988).

Beləliklə aydın olur ki, uşaqların psixoloji inkişafını müəyyən edən “anomal amillər” “bioloji amillər” anlayışı tərkibinə daxil olur və sosiallarla birlikdə kor və zəif görən uşaqların inkişafının gedişatını müəyyən edir.

Kor və zəif görən uşaqların psixi inkişaf xüsusiyyətlərinin tədqiqatları L.Vıqotskinin, A.Luriyanın, M.Zemsovun və s. nəzəri müddəalarına istinad edir.

Görmə analizatorunun fəaliyyətinin zədələnmə xarakteri və dərinliyi sensor sistemin inkişafına təsir edir, ətrafın dərk etməsinin aparıcı tipini müəyyən edir, ətraf aləmin obrazlarının tamlığını bildirir. Bununla bağlı ətraf aləmin psixoloji sistemdə əks olunması, görmə analizatorunun müxtəlif zədələnməsi zamanı fərqli olur. Qüsurun yaranmasının müddəti uşağın psixi statusunda böyük rol oynayır.

Korluq inkişaf prosesinə neqativ təsir edir, bu idrak proseslərinin kənaraçıxmaları ilə sıx bağlıdır və gözlənilməyən istiqamətdə biruzə verilə bilər. Qəbul edilən informasiyanın həcmi azalır, keyfiyyəti dəyişir. Görmə duyğularının, qavrayışının və təsəvvürlərinin tam olmaması və ya yığılması təxəyyülün və hafizənin obrazlarının formalaşma imkanlarını məhdudlaşdırır. İnkişaf xüsusiyyətlərinin keyfiyyət baxımından ilk

növbədə və psixi funksiyaların formalaşmasının spesifikliyini qeyd etmək lazımdır.

Yerli və xarici təcrübələrdə görmə pozulması olan şəxslərə yanaşmanın müxtəlif kriteriyaları mövcuddur. Lazımı sosial yardımın dərəcəsinin müəyyənləşdirilməsi və ya gözdən əlil şəxs üçün təqaüdün miqdarının müəyyən edilməsi üçün eyni kriteriyalar xidmət göstərir. Bunlar təhsil, təlim, peşəkar hazırlıq və s. imkanların müəyyən edilməsinə xidmət göstərir.

Görmə pozulması olan şəxslərin yüksək psixi durumunun formalaşma təcrübəsi göstərir ki, ümumi psixologiyanın əsas metodoloji prinsipləri olan determinizm prinsipi, şüurun və fəaliyyətin vahidliyi prinsipi, fəaliyyətdə psixikanın inkişafı prinsipi öz əhəmiyyətini tiflopsixologiyada da qoruyub saxlayır.

Görmə pozulması olan uşaq və böyüklərin psixoloji durumunda qüsurun əmələgəlmə vaxtı böyük rol oynayır. Bu cəhət tam kor olanlara xüsusi aid edilir. Elmi ədəbiyyatda və həyat praktikasında görmə pozulmasına malik olan şəxslər iki kateqoriyaya ayrılırlar : anadangəlmə kor olanlar və görməni sonradan itirənlər. Anadangəlmə tam kor olanlar sə 3 yaşına qədər görmə qabiliyyətini itirənlər, bir qayda olaraq görmə təsəvvürlərinə malik deyillər (erkən dövrdə görmə qabiliyyətin itirən uşaqlarda görmə qalığı mövcud deyil) və psixi proses bütövlükdə sensor sistemin məhdud qalı-

ğının əsasında həyata keçirilir. Qüsurlu nə qədər erkən dövrdə əmələ gəlibse psixikanın inkişafında o bir qədər çox əks olunur.

Görmənin daha gec yaşda pozulması görmə qabiliyyətini itirən şəxsə dərk etmə fəaliyyətinin həyata keçirilməsi zamanı öncədən görmə əsasında formalaşdırılmış əlaqələri istifadə etməyə imkan verir və qüsurlu kompensasiyası zamanı digər vasitəçi əlaqə sistemlərini əmələ gətirir.

Görmə analizatorunun fəaliyyətinin zədələnməsinin dərinliyi və xarakteri sensor sistemin inkişafında əks olunaraq, ətraf aləmin dərk olunmasının aparıcı növünü, onun modallığını, dəqiqliyini, ətraf aləmin obrazlı təmsilini müəyyən edir. Ətraf aləmin əks olunmasının psixoloji sistemi bununla əlaqədar olaraq görmə analizatorunun müxtəlif zədələnmələri zamanı müxtəlif olur. Görmə pozulması olan uşaqlar ətrafla tanışlıq vasitələrinə görə, fəaliyyətin icra olunması üsuluna görə, eləcə də onun icra olunmasına nəzarət vasitələrinə görə fərqlənirlər.

Analizatorların qarşılıqlı münasibətlər sisteminin keyfiyyəti dəyişir, obrazların, anlayışların, nitqin formalaşma prosesində spesifik xüsusiyyətləri yaranır. Uşağın fiziki inkişafında mühüm dəyişmələr baş verir: hərəkətlərin dəqiqliyi və intensivliyi pozulur, yeriməyin və hərəkət aktlarının spesifikliyi müşahidə olunur. Kor

uşaqlarda kompensasiya prosesləri bir sıra mərhələlərdən keçir və bu mərhələlər öz strukturu ilə fərqlənir. Uşağın inkişafını irəli sürən mərhələlərin psixi törəmələri ayrılır. Bir kompensasiya mərhələsindən o birsinə keçid aparıcı fəaliyyətin dəyişməsinə və ya formalaşmasını şərtləndirir. Proses, fəaliyyəti həyata keçirmək üçün imkan verən psixi xassələrin və idrak proseslərinin inkişaf səviyyəsindən asılıdır. İlk qüsurun korreksiyası nataam olanda kompensator imkanları artırır.

Görmə çatınamazlığının kompensasiyası bir funksiyanın o birisi ilə sadə əvəzlənməsi deyil, həm də hər bir inkişaf mərhələsində yeni mürəkkəb əlaqələr sisteminin sensor, motor və ətraf aləmdən gələn informasiyanın qavranılması üçün imkan yaradan fikri strukturların qashılıqlı əlaqələrinin yaranmasına təsir edən bir prosesdir. Həmin əlaqələrdən uşaq fəaliyyət prosesində və həyat şəraitində davranışın qurulması üçün və onun adekvat əks etdirilməsi üçün istifadə edə bilər.

Kompensasiyanın bir mərhələsindən digərinə keçməsi aparıcı fəaliyyətin formalaşması və ya dəyişməsi ilə şərtlənir və əhəmiyyətli dərəcədə dərk etmə proseslərinin inkişaf dərəcəsi və psixi xüsusiyyətlərdən asılıdır. Bu xüsusiyyətlər həmin fəaliyyəti həyata keçirməyə imkan verir. Məlumdur ki, ilk qüsurun korreksiyası tam olduğu zaman kompensasiya imkanları yüksəlir, hər bir inkişaf mərhələsinin quruluşuna ilkin

olaraq pozulmuş analizatorun saxlanılmışlar ilə əlaqəsini daxil edir. Bu zaman hərəkətli mürəkkəb sistem yaranır ki, bu da nə görmə qabiliyyəti olan, nə də kor olanların psixoloji sistemə müvafiq gəlir.

Yaş xüsusiyyətləri. Görmə funksiyasının inkişafı və təşəkkülünə görə normal inkişaf etmiş uşaqların psixofizioloji tədqiqatları göstərir ki, qabıq sahələrinin ilkin yetişməsi normal görən uşaqlara sensor informasiyanı ilk saatlardan qəbul etməyə imkan verir. İlk inkişaf mərhələlərində görmə qavrayışında aparıcı rol sağ yarımkürəyə ayrılır, yaş ötdükdə isə sol yarımkürənin rolu artır, bu da ətraf stimulların klassifikasiyaları və niqin inkişafı ilə bağlıdır. Ali integrasiya rolunu yerinə yetirən kicgah-əmgək-ənsə sahələrinin keç yetişməsi müşahidə olunur. İlk sensor deprivasiya (yəni insanın əsas duyğu üzvlərinin funksiyalarının pozulması zamanı yaranan vacib informasiyanın deprivasiyası) diqqətin motivasiya komponentinin, ətraf təsirlərə emosional neqativliyin, yeni informasiyadan çəkinməyin defisitini yaradır, bu da uşağın psixi inkişafının ikincili qüsurlarına gətirib çıxara bilər.

Görmə pozulmaları olan uşaqlarda ilk yaşlarından sensor deprivasiya olduğdan onların psixi inkişafı, normal uşaqlar ilə müqayisədə həm psixi inkişafın özünəməxsusluğu və xarakteristikalarının keyfiyyətinə görə fərqlənir.

Normal görən və kor uşaqların davranışında olan cüzi fərqlər psixi aktların strukturunun xüsusiyyətləri ilə izah olunur, bu da onlarla informasiyanın qəbul edilməsi ilə bağlıdır.

Obyektlərin hərəkətləri sensor inkişafın stimuluna çevrilir (J.Piaje). Bu prosesdə görmə analizatorunun uşaq üçün vacib olan hyat fəaliyyəti ilə sıx əlaqəsini bildiririlir. Bu qıcıqlandırma kompleksindən differensial görmə komponentlərinə keçidi təmin edir. Uşaqda yeni davranışın əmələ gəlməsi, eşitmə stimullarının differensiasiyalarının ayrılması ilə bağlıdır və ətraf aləmin əşyavi təxəyyülünü təmin edən faktordur.

Kor uşaqlar normal görən uşaqlar kimi, anadan doğulan kimi kəskin səsələrə reaksiya verir, 3-ci həftədə uca səsə reaksiya verir, 1-ci ayın sonuna insan səsinə reaksiya verir, 3-ci ayda isə ona yönəlmiş nitqə gülüm-səmə və əllərin, ayaqların hərəkətləri ilə cavab verir. Lakin kor uşaq görən uşaqda daha çox eşitmə informasiyasının istifadəsindən, təhlilindən, seçimindən və yadda saxlanmasından asılıdır. Uşaqlarda 5 aylarına eşitmə qavramasının differensiasiyası inkişaf etmiş olur, bu ayda uşaq əşyaların eşitmə əlamətlərini differensiasiya etmək bacarığına qadir olur. Görmə qavramasının təşəkkülündə eşitmə bələdləşməsinin reaksiyası və səs böyük rol oynayır. Lakin hələ ki, uşağın görmə qabiliyyəti müəyyən olunmayıb və davamlı xarakter

daşımır, təxmini reaksiyaları yaradan hər bir səs qışıqlandırıcısı təsadüf əhəmiyyətlidir və sensomotor fəaliyyətin daimi sisteminə daxil deyil.

Fəal lamisənin formalaşması daha müsbət əşyaların hərəkətlərində daha fəal inkişaf edir. Bu uşaqlarda hərəkətlərin inkişafı ləngiyir, onlarda hərəkətlərə nəzarət çətin olur və proprioseptiv hissiyatın formalaşmasına əsaslanır. Beləliklə, ilkin inkişaf mərhələsində görmə qabiliyyətinin tam və ya qismən pozulması onun əsas hərəkətlərinin və hissiyatının inkişafına mənfi təsir göstərmir. Hərəkət sferasının formalaşması, əllərin inkişafı, əşyaların tutması və ya əldən buraxılması görmə aktlarının iştirakı olmadan formalaşır. Əşyaların manipulyasiyası hərəkətləri inkişaf etdirir. Əşyaların obektiv keyfiyyətləri sensor funksiyaları formalaşdırır və koordinasiya mexanizmlərini müəyyən edir. Uşağın hərəkət aparatının inkişafı dəri-mexaniki analizatorun təkmilləşməsi ilə eyni vaxtda baş verir.

Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqlarda az psixi fəallıq görmə təəssuratlarının olmaması ilə bağlıdır və bu psixi inkişafın tempini ləngidən əsas amildir. Psixi inkişaf prosesi intensiv surətdə hər bir yaş dövrünün aparıcı fəaliyyət növündə baş verir. Ünsiyyətin inkişafı və onun stimulyasiyası nörmada olduğu vəzifələr, metodlar və vasitələrlə həyata keçir. Sığallama, incə səs, xoşagəlməli duyğular cavab reaksiyalarını yaradan həmin

stimullardır. Bu mərhələdə situativ-çəxsi emosional ünsiyyət, siyuativ-iş ünsiyyətinə keçir.

Psixi inkişafın normalaşmasının vacib şərti – böyüklərin bir neçə istiqamətdə olan fəal yardımudur :

- sinir əlaqələrinin mürəkkəb sisteminin yara-
dılması məqsədi ilə bütün sağlam olan analizatorların fəaliyyətlərinin aktivləşməsinin əsasında ünsiyyətin təşkili. Bu qavrayışın polisensor əsasını yaradır, funksiyalar arası və funksiyalar daxili əlaqələr sistemini formalaşdırır, hərəkətlərin yaranması məqsədilə ətraf mühitin kompleks qıcıqlandırıcılarının reaksiyalarının fəallığını təmin edir.

Nitq ünsiyyətinin fəallaşması lüğətin zənginləşməsinə imkan verir və qrammatik quruluşun təkmilləşməsinə gətirir. Bu zaman nitq ünsiyyəti özünə əşya ünsiyyətini daxil edir, əşyalarla hərəkət düşünülmüş xarakter daşıyır və onun fəallıq mərkəzində olur. Bu mərhələdə əsas yer nitqə ayrılır. Nitq ünsiyyəti əşyavi hərəkətləri formalaşdırır və sürətləndirir lakin motor inkişafı korreksiya etmir. Motor komponentin inkişafı nitq və hərəkət əlaqələrinin əsasmda həyata keçir.

Məktəbəqədər yaş dövrü uşağın qarşısında mürəkkəb və ciddi vəzifələr qoyur. İnkişaf müstəqil fəallığa keçid alır, görmə pozulmasına təsəvvürlərin və biliklərin zəif ehtiyatı mənfi təsir edir. Belə ikincili qüsurlar kor uşağın psixi inkişafının ləngiməsinə gətirib

çıxarır. Bütün bunlar yeni biliklərin inkişafını və vacibliyini yaradır.

Kor uşağın inkişafında praktik fəaliyyətin kompensator rolu fikri fəaliyyət proseslərinin inkişafına kömək edir. Bu baxımdan uşağın psixi inkişafının formalaşması və təkmilləşməsi vacib olan bir prosesdir. Kor uşağın praktik fəaliyyətinin və psixi inkişaf səviyyəsinin dialektik birliyi və qarçılıqlı asılılığı bununla biruzə verilir. Əşyavi fəaliyyətin təhlili ilk növbədə qavrayış proseslərinin inkişafını və differensiasiyasını təmin edir. Qavrayışın inkişaf prosesi perseptiv hərəkətlərin təkmilləşməsinə və formalaşmasına əsaslanır və onların köməkliyi ilə əşyalar tanınılır və müəyinə edilir. Perseptiv hərəkətlər öz inkişafında yüksək səviyyəyə çataraq, uşaqların hamı tərəfinən qəbul edilmiş sensor etalonların mənimsənilməsinə istinad edir. Perseptiv hərəkətlərin çatışmamazlıqlarının kompensasiyasının əsas yolu hissi bələdləşmədir. Beləliklə, kor uşaqlarla sensor etalonların mənimsənilməsi intellektual yolla həyata keçir (L.A.Venger). Məhz bu yol kor uşaq üçün nəticəli olur və kor uşaqları bu yol ilə təlimə cəlb etmək lazımdır. Kor uşağın əşya fəaliyyətinin təhlili zamanı qavrayışın 3 müxtəlif səviyyəsini ayırmaq alar:

a) sensomotor etalonların istifadəsi ilə əşyanın ayrı-ayrı keyfiyyətlərinin differensiasiyası və ayrılması;

b) iki-üç əlamətin birləşməsi və onların tanış olan əşyalarla əlaqələndirilməsi;

c) əlamətlərin ümumiləşdirilməsinin başlanğıcı və əşya etalonlarının istifadəsi.

Əşya fəaliyyətinin mənimsənilmə prosesində nitqin nominativ funksiyalarının inkişafı mühüm rol oynayır, əşya haqqında biliklərin əldə edilməsini və onların sözdə möhkəmləndirilməsini təmin edir. İnsanlarla və ətraf aləmlə ünsiyyət təcrübəsi nitqin ümumiləşdirmə funksiyasını inkişaf etdirir (əşyaları əyani görməklə, sonralar isə təsvir etməklə kompensasiya inkişaf etdirilir). Gələcəkdə kompensasiya prosesinin inkişafı təsəvvürlərin, differensiasianın, müqayisənin təkmilləşməsi və inkişafı yolu ilə davam edilir.

Kor uşağın oyun fəaliyyəti korluğun kompensasiya sistemində ətraf aləmin əşya obrazlarının təsəvvürlər imkanını kimi əsas komponentin inkişafını təmin edir. Oyunun əsas hissəsi süjetdir – bu uşağı əhatə edən sosial həyatının biliklər səviyyəsindən asılıdır. Oyunun əsas şərtlərindən biri kor uşaqların şəxsi bədəninin motorikasının mənimsənilməsidir, əşya ilə funksional hərəkətlərin başa düşülməsinin inkişafıdır. Görmə qabiliyyəti pozulmayan normal uşaqların oyun fəaliyyəti əşyalarla manipulyasiya əsasında formalaşır. Kor uşaqlarda isə bu proses başqa formada keçir. Onlar kasıb və məhdud hərəkətlərin təcrübəsinə, zəif motorikaa və

nitqə istinsd edirlər. Oyunun başlanmasının əsas məqamı təsəvvürlərin olmasıdır. Beləliklə yaradıcı oyunların inkişafı və yaranması şərtləri uşaqla müəyyən biliklərin və təsəvvürlərin toplanmasıdır. Bununla yanaşı oyun situasiyası özü də, biliklərin əldə edilməsi üçün və təlim üçün əsas şərtidir.

Görmə pozulması olan 2-3 aylıq uşağın inkişafının və davranışının müşahidələri göstərir ki, reaksiyaların və davranışın xarakterinə görə o normal görən uşaqdan çox da fərqlənmir.

Perseptiv fəaliyyət kimi fəal lamisənin formalaşması əşyavi fəaliyyətlərdə nisbətən fəal şəkildə baş verir. Bu əşyavi fəaliyyətlərdə fəal lamisənin əsası kimi çimdikləmə üsulları inkişaf edir. Əşyaların xüsusiyyətlərinin əks olunmasında cə öyrənilməsində haptiko-kinestetik qavrayış böyük rol oynayır. O, həm də əşyavi aləmin qlobaql, hərtərəfli formalaşmasında əhəmiyyətli məna kəsb edir.

Uşağın aparatlarının inkişafı dəri-mexaniki analizatorun təkmilləşdirilməsi ilə eyni vaxtda baş verir. Eşitmə siqnallarının fərqləndirilməsinin inkişafı və eşitmə qabiliyyətinin formalaşması söz fəaliyyətinin fəallığını təmin edir.

4-5-ci aylarda taktil həssaslığı və kinesteziyanın inkişafında əhəmiyyətli irəliləyişlər baş verir. Bu irəliləyişlər hərəkəti reflekslərin evolusiyası ilə bağlıdır.

Həmən bazada əşyalarla idarəni təmin edən hərəkətlərin mürəkkəb sistemi yerləşir. Normal görən uşaqlara hərəkət koordinasiyasında görmənin rolunun artması görmənin, qaptıkanın, kinestetikanın yeni münasibətini yaradır və burada görmə aparıcı rol oynayır. Bu əl və gözüün koordinasiyası üçün daha yaxşı şərait yaradan oturaq vəziyyətə keçidi təmin edir. Görmə pozulması olan uşaq isə koordinasiyanın və hərəkətləri korriqasiya edən görmə funksiyalarının əskik olması səbəbi ilə əllərin koordinasiyasında geriləməyə başlayır. Bu da barmaqların xırda hərəkətlərinin inkişafında ləngimənin əmələ gəlməsi ilə nəticələnir.

Görmə pozulması olan uşağın psixi fəallığının azlığı vizual təəssuratların əksik olması ilə əlaqədardır. Bu onun psixi inkişafının tempini çətinləşdirən amil hesab olunur. Bu isə öz növbəsində normal görənlərin inkişaf dərəcəsindən geri qalmaq ilə nəticələnir.

Psixi prosesin inkişafı hər yaş üçün aparıcı olan fəaliyyətdə daha intensiv şəkildə baş verir. Erkən yaş dövründə uşağın aparıcı fəaliyyəti böyükklərlə söhbət hesab olunur. Bu proses zamanı o ətraf aləm haqqında biliklərə yiyələnir.

Kor və zəif görən körpələrin həyatının ilk aylarında nitqin inkişafı və onun tənzimlənməsi görmə qabiliyyəti normal olan körpələrlə eyni məqsədləri daşıyır və eyni üsul və vasitələrlə həyata keçirilir. Sığal-

lama, incə səs, xoş təsir bağışlayan istilik hissləri, ananın bədəni ilə əlaqə bütün bunlar qavranılan stimullar ola bilər və cavab reaksiyası yarada bilər.

Birinci yarımil ərzində situativ-şəxsiyyət-emosional ünsiyət aparıcı-həlləddici rol oynaya bilər. Bu hissiyatlara ikinci yarımda növbəti formalara keçidi təmin edir yəni situativ-işgüzar-ünsiyyətə keçidi təmin edir.

Bir neçə istiqamətdə böyükklərin fəal yardım göstərməsi psixi inkişafın normallaşdırılmasının vacib şərti hesab olunur: gözlənilən tədbirlərin peyda olması məqsədi ilə ətraf aləmin kompels qıcıqlarına reaksiyanı və inkişafın fəallığının təmin edən funksiyalar daxili və funksiyalar arasındakı əlaqələrin ümumiləşdirilmiş sistemini və qavrayışın polisensor əsasını təşkil edən sinir əlaqələrinin mürəkkəb sisteminin yaradılması məqsədi ilə bütün saxlanılmış analizatorların fəaliyyətinin fəallaşdırılması əsasında ünsiyyətin təşkil olunması.

Motorikanın fəallaşdırılması, proprioreseptiv hissiyat əsasında “əl-ağız”, “əl-əl” əlaqələrinin qurulması inkişafın davam etdirilməsinin vacib şərti hesab edilir.

Erkən yaş dövründə inkişafda ikincili pozulmaların əmələ gəlməsi həmçinin uşağın özünəməxsus hərəkətlərində də təzahür edir: başın, əllərin stereotip hərəkətlərinin əmələ gəlməsi, tutma aqrının inkişafsızlığı.

Lakin bütün uşaqlarda bu ikincili pozulmalar əmələ gəlmir. Psixi inkişaf üçün əlverişli şəraitin olduğu zaman bu ikincili əmələgəlmələrin forma-laşmasının qarşısını almaq olur.

Görmə pozulması olan uşaqların inkişafında yeni mərhələnin əmələ gəlməsi differensasiya olunmuş qavrayışlar sisteminə müxtəlif modallıqların birləşməsi ilə əlaqədardır.

Baxmayaraq ki, lokomotivlərin inkişafı üçün 1 yaşıdan 2 yaşa qədər ola dövr sensitiv hesab edilsə də, kor uşaqlar doğulduğundan 6 ay sonra hərəkətlərin inkişafı baxımından öz həmyaşıdlarından kəskin şəkildə geri qalmağa başlayırlar (J. W. Jones, P. C. Cohen, L. Zeuten). İnkişafdan bu cür geri qalma hərəkətlərin icra olunmasında idarənin kifayət qədər olmamasının nəticəsi hesab olunur. Çünki uşaqlar ancaq əzələ hissini dayaq olaraq istifadə edirlər.

Həm kor, həm də görmə qabiliyyəti normal olan şəxslərdə qavrama prosesinin daha intensiv inkişafı və onların təkmilləşdirilməsi əşyavi fəaliyyət zamanı baş verir. Kor və zəif görən erkən yaşlı uşaqların əşyavi fəaliyyətin inkişaf xüsusiyyəti onların əhəmiyyətli dərəcədə daha ləng formalaşma tempində, funksional fəaliyyətlə onun praktik icrasının dərk edilməsi arasında mövcud olan disproporsionallıqda cəmlənir.

3 yaşının sonuna yaxın bəzi uşaqlarda əşyavi fəaliyyət formalaşmamış və aparıcı fəaliyyət rolunu almamış vəziyyətdə olur. Buna baxmayaraq əşyavi fəaliyyət üçün öncəliklər artıq əmələ gəlməyə başlayır. Əşyavi fəaliyyətin formalaşması zamanı görmə pozulması olan uşağın psixoloji inkişasınıntəlimdən kip şəkildə asıllığı meydana gəlir: o spontan və müstəqil şəkildə formalaşmır və uşaq onun bütün elementləri ilə təlim edildiyi halda onun özünün kompensator şəkildə istifadəsinə üçün şərait ola bilər.

Kor və görmə qabiliyyəti normal olan uşaq tərəfindən sözün mənasının dərk edilməsi bir sıra pilləli mərhələləri keçir (T.E.Konnikova). Kor uşaq 1,5- 2 yaşlarında böyüklərlə əsas ünsiyyət vasitəsi kimi inkişaf edən nitqi istifadə etməyə başlayır. Nitq ünsiyyətinin fəallaşdırılması lüğət ehtiyatının sürətli şəkildə zənginləşdirilməsi, nitqin qrammatik quruluşunun təkmilləşdirilməsi ilə nəticələnir.

Görmənin dərin pozulmaları olan uşağın inkişafında keyfiyyətli yüksəliş məhz o anda baş verir ki, bu zaman nitq ünsiyyəti əşyavi ünsiyyətə keçid edir, əşyavi fəaliyyətlər dərk edilmiş xarakter daşımağa başlayır və onun fəallığının mərkəzində dayanır.

Bu dövrdə uşağın əşyavi fəaliyyətinin motor komponentinin inkişafı nitqin və hərəkətlərin qurulmuş əlaqələri əsasında həyata keçirilir. Bu proses təlim

prosesi zamanı hərəkəti sferanın məşğələləri əsasında, passiv hərəkətlərin və onların uşaq-böyükəların qarşılıqlı fəal birgə fəaliyyətinə çevrilməsi hesabına baş verir.

Kor məktəbəqədər yaşlı uşağın inkişafında praktik fəaliyyətin kompensator rolu ondan ibarətdir ki, o təfəkkür fəaliyyətinin əsas proseslərinin inkişafına təkan verir, uşağın qarşısını qoyulmuş məqsədlərin həllinin daha da formalaşdırılmış təkmilləşdirilmiş yollarını hazırlayır.

Kor məktəbəqədər yaşlı uşaqların fəaliyyətinin təhlili göstərdi ki, eyni yaş kateqoriyalı uşaq qrupları arasında elə uşaqlar var ki, onlarda fəaliyyətin müxtəlif növlərinin əhəmiyyətli dərəcədə fərqli formalaşmasına rast gəlmək olur, Onların hər birində korluğun kompensasiya sisteminin müxtəlif komponentləri formalaşır. Tədqiqatlar məktəbəqədər yaşlı kor olan uşaqlarda müxtəlif modallıqlarının qavranılmasının formalaşmasının dərəcə və tempinin inkişaf fərqliliyini göstərdi.

Kor uşaq tərəfindən ətraf (əşyavi) aləmin toxunma vasitəsi ilə qavrayışı uzun müddət yalnız əşyanın ayrı-ayrı əlamətlərinin fərqləndirilməsi yolu ilə icra olunur (təqribən 5 yaş dövründə). Bu zaman verilmiş əşyanın xüsusi və ümumi əlamətlərinin təbə olması ilə birgə onun vahid obrazı təsvir edilmir. Planlı və məqsədyönlü xarakterə malik olmayan əşyaların müayinəsi

zamanı perseptiv fəaliyyətlər də elə bu müvafiqliyə uyğun gəlir.

Əşyavi qavrayış uşaqlarda çətin və gec formalaşır. Onlar əşyanın taktil xüsusiyyətlərini xarakterizə edərək onları ümumi olaraq tanış əşya ilə uyğunlaşdırmır. Yalnız məktəbəqədər dövrün sonlarına yaxın əşyanın müayinəsi üzrə xəotik taktil fəaliyyətlər planlı və məqsədyönlü xarakter almağa başlayır. İlk başda əsas əlamətlər daha sonra isə ikincili əlamətlər ayırd edilir.

Toxunma hissiyatının və görmə qalığının zamanında istifadəsi artıq kiçik məktəbəqədər yaşlarından başlayaraq əşyavi qavrayışın yüksək səviyyəsini nümayiş etdirməyə başlayır. Əşyavi qavrayışın təhlili zamanı məktəbəqədər yaşlı kor uşaqlarda qavrayışın üç əsas formasını fərqləndirmək mümkündür:

- a) Sensomotor predetalonların istifadəsi ilə əşyanın ayrı-ayrı xüsusiyyətlərinin ayırd edilməsi və onların differensiasiyası;
- b) Bir-iki əlamətin birləşməsinin əmələgəlməsi və onların tanış əşyalarla uyğunlaşdırılması;
- c) Əlamətlərin (saxlanılmış analizatorlar vasitəsi ilə ayırd edilən) ümumiləşdirilməsinin başlanılması və əşyavi predetalonların istifadəsi.

Məktəbəqədər yaş dövründə əşyavi fəaliyyət şəraitində kor uşaqların sensor əsasının zənginləşdirilməsi

və möhkəmləndirilməsi qavrayış prosesinə elementar təhlil və tərkib proseslərinin qoşulması vasitəsi ilə daha intensiv şəkildə baş verir. Başqa sözlə desək, görmə-fəaliyyət təfəkkürünün ən sadə formalarının qoşulması eləcə də, uşaqları təlimat əsasında işləməyi öyrətmək hesabına baş verir.

Məktəbəqədər yaş dövründə korluğun kompensasında kor şəxsin müəyyən plan üzrə fəaliyyətinin təşkili əhəmiyyətli rol oynayır. İlk başda fəaliyyət planı böyük tərəfindən cızılır, daha sonra kor uşaqların özü də plana yiyələnməyə başlayırlar.

Görmə-obrazlı təfəkkürün inkişafında obrazlarla əməliyyat texnikası xüsusi əhəmiyyət kəsb edir (N.N. Poddyakov). Mühidə, təxəyyül vasitəsi ilə əşyaların yerdəyişməsi onun məzmununu ifadə edir. Eksperimental tədqiqat göstərdi ki, yuxarı məktəbəqədər yaşlı kor uşaqlarda bu proses hələ formalaşma mərhələsindədir. Görmə qabiliyyəti uşaqdan fərqli olaraq kor uşaqların inkişaf prosesində böyükklərin iştirak etməsi xüsusi vacib hesab edilir. Bu kor uşaqlarda bilavasitə görmə yamsılamasının olmaması (biliklərin müstəqil şəkildə əldə edilməsi yollarından biri).ilə əlaqədardır

Görmə pozulmaları zamanı şəxsiyyətin inkişaf xüsusiyyətləri.

L.S.Vıqotskinin ilkin və ikincili qüsurlar haqqında təsəvvürləri və onların psixi inkişafın gedişinə təsiri öz təsdiqini şəxsiyyətin formalaşmasının müşahidəsində tapır. Ağır görmə pozulmaları şəxsiyyətin müxtəlif struktur komponentlərinə təsir edir. Tədqiqatların nəticələri 3 blok psixi yenitörəmələri konkretləşdirir və şəxsiyyətin strukturuna daxil edir:

- 1 blok – psixi proseslər;
- 2 blok – psixi vəziyyətləri;
- 3 blok – şəxsiyyətin psixi xassələri.

Bu zaman qüsurun dərinliyi, yaranma vaxtı və gedişi arasında birbaşa asılılıq qeyd olunur.

Şəxsiyyətin strukturunun birinci bloku – nitq və təfəkkür kimi psixi proseslərin formalaşması – görmə pozulmasından asılıdır, ona görə ki, kompensator proseslərinin inkişafı zamanı onlar normaya qədər yaxınlaşır.

Şəxsiyyətin strukturunun ikinci bloku – psixi vəziyyətlər – qüsurun təsirini müvəqqəti olsada, hiss edirlər. Bura qüsurun dərk edilməsi zamanı yaranan emosiyalar daxildir.

Şəxsiyyətin strukturunun üçüncü bloku – şəxsiyyətin temperament, xarakter, qabiliyyətlər şəxsiyyətin xassələri kimi (A.Q.Litvak).

Beləliklə demək olar ki, korluq və zəifgörmə kimi inkişaf pozulmaları insanın psixikasının və şəxsiyyətinin formalaşmasına təsir götürür. Lakin, bu təsir həm ailədə, həm də xüsusi müəssisəsində təşkil olunan korreksiya işi ilə tənzimlənir. Ciddi fiziki şatışmamazlıqları olan uşaqların şəxsiyyət keyfiyyətləri məktəbəqədər və yeniyetməlik dövründə dəyişkən xarakter daşıyır. Ağır görmə pozulmaları olan məktəbəqədər yaşlı uşaqlar öz qüsurlarını və fərqlərini dərk etməyə başlayırlar, məktəb dövründə isə öz fiziki natamamlığına görə həyəcan keçirirlər. Bununla bağlı pədaqoji-psixoloji, ərtlər ayrılır, həmin şərtlər yeniyetmənin şəxsiyyətinin formalaşmasına korreksion-inkişafedici təsir göstərir.

Kor şəxsiyyətin formalaşma problemləri onun sosial və sosial-psixoloji reabilitasiyasından ayırmaq mümkün deyil. Bu uşaqların sosial reabilitasiyasının prinsipi – onun şəxsiyyət reabilitasiyasıdır. Sosial-psixoloji reabilitasiya – psixoloji vasitələr və metodlar vasitəsi ilə psixoloji funksiyaların bərpasını, davranışın və şəxsiyyətin adekvatlığını daxil edir. Şəxsiyyətin adaptasiyasının üç aspekti fərqləndirilir :

- 1) Əşyavi aləmə şəxsiyyətin adaptasiyası.
- 2) Sosial mühitə şəxsiyyətin adaptasiyası.
- 3) Şəxsi “Mən”ə şəxsiyyətin adaptasiyası.

Birinci aspektdə söhbət zəifgörən uşağın müstəqil olmasından gedir, yəni reabilitasiya nəticəsində zəifgö-

rən uşağın əyalarla müstəqil fəaliyyət göstərə bilməsidir. Bu istiqamət bilik və bacarıqların bərpası və ya formalaşması ilə bağlıdır.

İkinci aspekt – kor uşaqların sosial mütlə qarşılıqlı əlaqəsi ilə bağlıdır. Həmin mühitin fəallığı, kor uşaqların cəmiyyətə və ictimai həyata cəlb olunması ilə.

Üçüncü aspekt – adaptasiyadır. Bu aspekt cəmiyyətdə şəxsi vəziyyətin qiymətləndirilməsi, öz qüsurlarına münasibəti və “Mən”in həyəcan təəssuratları ilə bağlıdır.

Beləliklə, aparılan tədqiqatların nəticələri göstərdi ki :

- kor uşaqlar öz görən həmyaşıdlarından iddia və özünüqiymətləndirmə səviyyəsi ilə fərqlənirlər;
- onlarda öz qüsurlarına qarşı münasibət adekvat formalaşmır;
- ünsiyyət monoloq formasında keçir;
- şəxsiyyətin məna ifadə edən sferaları, günah, naqislik hissi və cinsi həyata münasibət formalaşmır.

Qeyd edilən bu nəticələr kor və zəifgörən uşaqlara korreksiya işinin aparılma vacibliyini bildirir.

Müasir tiflopedaqogika və tiflopsixologiya göstərir ki, bu uşaqlar üçün xüsusi qurulmuş təhsil sistemi, onların sağlam potensiallarından istifadə edərək psixi inkişaf üçün bilik və bacarıqları formalaşdırıb cəmiyyətə daxil olmaqlarını təmin edə bilər. Kor və zəifgörən uşaqların abilitasiya və reabilitasiyası görənlərin mü-

hitində fəaliyyət göstərmək üçün bacarıq, vərdisləri və qabiliyyətləri tələb edir. Bunun üçün körəların məhdud, tanış şəraitə bələdləşməyi yox, həm də yeni, tanış olmayan məkanda sərbəst və müstəqil hərəkət etməyə diqqəti gücləndirmək vacibdir. Bu prosesdə o, əldə etdiyi bilik və bacarıqlardan istifadə etməlidir və insanların arasında fəaliyyət göstərməlidir.

Görmə qüsurları zamanı fəaliyyətin xüsusiyyətləri.

Görmə qüsurları olan uşaqların psixi inkişafı ümumi yaş dəyişmələri qanunlarına tabedir və hər yaşa məxsus olan aparıcı fəaliyyət şəraitində keçir. Buna əsaslanaraq uşaqda yeni psixi törəmələr və yaxın inkişaf zonası formalaşır. Ağır görmə pozulmaları olan uşaqlarda fəaliyyətin müxtəlif formalarının ləng formalaşması xarakterikdir.

Məlumdur ki, məktəbəqədər yaş dövründə aparıcı fəaliyyət - əşya və oyun fəaliyyətidir. Oyun görmə pozulmaları olan uşaqda aşağıdakıları formalaşdırır:

- kompensator proseslərin inkişafını;
- sinifdən kənar iş prosesində mənəvi keyfiyyətlərin formalaşmasını;
- əşya və oyun hərəkətlərinin formalaşmasını;
- görmə qavarmasının inkişafını;
- fiziki inkişaf və məkanda bələdləşməni;

- ünsiyyət vasitələrinin inkişafı və korreksiyasını.

Oyun prosesində sosial davranışın müxtəlif tipləri özünü biruzə verir. D.M.Mallayev oyun fəaliyyətində sosial münasibətlərin 4 tipini ayırır:

- 1) öz tələbatlarına yönəlmə;
- 2) davranış qaydalarının mənimsənilməsi;
- 3) qaydaların passiv, formal mənimsənilməsi;
- 4) oyun zamanı davranışın sosial normaları və qaydaları müəyyən edici və tənzimləyici rol oynayır.

Tədris fəaliyyətinin təşkili-iradi tərəfi görmə çatışmamazlığının kompensasiyasında vacib rol oynayır. Görmə qüsurlu uşaqlarla normal görən uşaqların tədris fəaliyyətinin xüsusiyyətləri demək olar ki, eynidir. Beləliklə, tapşırıqların həllinə iki qrup tədris motivasiyası aiddir, lakin kor uşaqlarda davamlı müəyyən qədər aşağıdır. Ümumiyyətlə, kor uşaqlarda tədris fəaliyyəti mürəkkəb motivdən, ümumi motivə istiqamətləndirilir.

Görmə pozulmaları zamanı diqqətin xüsusiyyətləri.

Diqqətin şəxsi məzmunu yoxdur – o, insanın fəaliyyətinin və fəallığın xarakteri ilə bağlıdır. Ağır görmə pozulmaları zamanı, fəallığın aşağı enməsi müşahidə olunur, bu özünü inkişafın ilkin mərhələlərində biruzə verir. Bu da öz növbəsində pozulmuş anali-

zatorla qıcıqlandırıcıların qəbul edilməməsinin imkan-sızlığı ilə bağlıdır. Diqqətin aşağıdakı keyfiyyətləri pozulmuş görmə analizatorunun təsiri altındadır, lakin normaya çatan yüksək inkişafa hazırdırlar:

- diqqətin fəallığı (ixtiyari və qeyri ixtiyari);
- diqqətin istiqamətlənməsi (daxili və xarici);
- diqqətin genişliyi (həcm, tənzimlənmə);
- diqqətin intensivliyi (yüksək, zəif);
- diqqətin davamlılığı (davamlı və qeyri davamlı);
- diqqətin dəyişməsi (yüngül, ağır).

Xarici təəssuratların müxtəfliliyinin və sayının azalması diqqətin keyfiyyətinin formalaşmasına mənfi təsir göstərir. Fəaliyyətin səmərəli yerinə yetirilməsi üçün diqqətin müxtəlif keyfiyyətlərini inkişaf etdirmək lazımdır. Tədris fəaliyyətinin əsas şərti ixtiyari diqqətin olmasıdır.

Bu kateqoriyalı uşaqların diqqətin inkişafı, iradi, intellektual, şəxsiyyətin emosional keyfiyyətlərinin formalaşması ilə bağlıdır. Bu proses normal görən uşaqların fəal fəaliyyətin qanunauyğunluqlarına əsaslanır. Normal görən uşaqların diqqətinin inkişafı və formalaşması qanunauyğunluqları zəif görən uşaqlar üçün də yararlıdır. İlk qeyri ixtiyari diqqət xarici qıcıqlandırıcıların nəticəsində inkişaf edir və formalaşır. Bu hissiyat üzvlərinə təsir edir və fəaliyyət subektinin şüurundan asılıdır. Qıcıqlandırıcı nə qədər intensiv olarsa,

diqqətin birüzə verilməsi daha da aydın olar. Görmə duyğu və qavrayışının natamamlığı diqqətin inkişafı üçün şərait yaratmır, əksinə onun inkişafını ləngidir. Xarici təsirlərin azalması sensor pozulmaya, məlumatın qəbul edilməsinə, həcmi dəyişməsinə gətirib çıxarır.

Bu və ya digər psixi fəaliyyət ixtiyari və qeyri ixtiyari diqqətlə bağlıdır. Fəaliyyətin yerinə yetirilməsi zamanı birbaşa əlaqə yaranır və mənəvi tələbatların, maraqların, iradi keyfiyyətlərin və şəxsiyyət kimi təsdiqlənməsinin formalaşması diqqətin inkişaf səviyyəsini xarakterizə edir. Buna əsaslanaraq kor uşaqların fəaliyyətə daxil olunması ixtiyari və qeyri ixtiyari diqqətin inkişafının vacib şərtidir. Normal uşağın diqqətinin vəziyyəti fəaliyyət zamanı böyüklərin təqlid olunmasına əsaslanır (mimika, pantomimika), kor uşaqların vizual qavraması mümkün deyil və buna görə onların təqlidə tələbatları olmur. Tam korluq zamanı diqqətin birüzə verilməsi üçün ifadəli hərəkətlər ya heç olmur, ya da çox zəif birüzə verilir.

Bir çox kor və zəifgörən uşaqlarda görmə analizatorunun patologiyası anadangəlmə olur, buna görə onların psixi inkişaflarının gedişi, tempi və keyfiyyət xarakteristikası özünəməxsus şəkildə olur. Görmə pozulması olan uşaqlarda davranış və reaksiyaların xarakteri (2-3 aylarında) normal görən uşaqlardan fərqlənmir. Onların diqqəti qeyri-ixtiyari olaraq, xarici qıcıq-

landı-ricıların keyfiyyətindən asılıdır: zəifgörənləri parlaq, hərəkət edən əşyalar cəlb edir. Kor uşaqların eşitmə diqqəti (eşitmə təəssuratlarının differensiasiyası və ayrılması) ləngimə duyğularının yaranması və inkişafı ilə bağlıdır. Lakin psixi inkişafın müsbət şəraitində diqqətin inkişafında ikincili kənarlaşmalarından xilas edilmək olur. Kor uşaqların diqqətinin inkişafının əsas istiqamətlərindən biri – distant eşitmə və taktil qavramasının uyğunlaşmasıdır, bu obyektin səs xarakteristikası və ləngimə obrazı arasında olan əlaqələri möhkəmləndirir. Bu kor uşaqlarda diqqətin inkişafını ləngidir, sonralar yaş artdıqca diqqətin intensivliyi, davamlılığı və həcmi artır. Lakin kiçik məktəb yaşlarında diqqət qeyri- ixtiyari olaraq qalır və fəaliyyətə maraqdan, əyalilikdən, emosional tərəfdən və psixikadan asılı olur. Bu yaşda diqqətin həcmi 2-3 əşyanı əhatə edir, diqqətin paylaşması isə çox zəif olur. Məktəb yaşı dövründə ixtiyari diqqət inkişaf etməyə başlayır. Yeniyetməlik dövründə isə diqqət daha da intensiv, davamlı və cəmləşmiş olur. Lakin bu yaş dövrünə xas olan impulsivlik diqqətə nəzarəti çətinləşdirir, buna baxmayaraq ixtiyari diqqət inkişafına davam edir və bu proses maraqların formalaşması və differensiasiyası ilə bağlı gedir.

Söhbət zamanı kor uşaqlar eşitmə diqqətini qarşı tərəfin nitqinə yönəldir və bunun əsasında onda insan haqqında təsəvvürləri formalaşır. Korlar ixtiyari eşitmə

diqqətindən istiadə edərək, qarşı tərəfin əhval- ruhiyyəsi haqqında, psixi xüsusiyyətləri haqqında və onun ümumi fiziki vəziyyəti haqqında fikir söyləyə bilirlər.

İstiqamətlənmiş psixoloji-pedaqoji təsir zamanı, diqqətin inkişafını bir çox neqativ hadisələrdən xilas edilmək və ya zəiflətmək olar.

Görmə pozulmaları olan uşaqlarının idrak fəaliyyətlərinin xüsusiyyətləri.

Görmə patologiyası olan uşaqların idrak fəaliyyəti hələ də tam və hərtərəfli tədqiq edilməmişdir. Bu məsələ ilə bağlı mövcud tədqiqatların natamam olmasına baxmayaraq, bu uşaqların idrak proseslərinin formalaşması xarakteristikasını verməyə imkan verir. Kor uşaqların idrak fəaliyyətlərinin inkişafı normal inkişaf qaydaları əsasında baş verir, lakin görmənin çatışmamazlığı onların dinamikasını dəyişdirir.

Məktəbəqədər yaşlı kor uşaqlarda idrak fəaliyyətinin təkmilləşməsi, psixoloji-pedaqoji korreksiya şəraitində səmərəli nəticə göstərir, lakin buna baxmayaraq, inkişafın tempinin ləngiməsi qeyd olunur. Məktəbəqədər yaş dövründə sensor-perseptiv fəaliyyətin bütün növlərinin inkişafı baş verir. Məhz bu yaşda eşitmə qavramasının inkişafı müəyyən qədər irəli gedir. Məktəbəqədər yaş dövründə (3-4 yaş) nisbətən səslərin

differentiasiyası yaranır və sözlü xarakteristikaların məzmunu genişlənir.

Ümumiyyətlə, eşitmənin formalaşması kor uşaqlar üçün kompensator əhəmiyyət kəsb edir. Görmə qabiliyyətinin qalıqları da mühüm kompensator rol oynayır, uşaqlara əşyaları hissi qavramaqda kömək edir. Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların fikri proseslərinin inkişafı əşya hərəkətlərinin inkişafının gedisindən asılıdır.

Görmə qavrayışı - psixi proses olub, ətraf aləmdəki əşya və hadisələrin uşağın şüurunda əks olunmasıdır. Qavrayış – mürəkkəb polisensor prosesdir. Bu proses perseptiv hərəkətləri özünə daxil edir və bu mərhələləri öz üzərində cəmləşdirir:

- obyektin təyin olunması;
- perseptiv obrazın formalaşması;
- obektin məlumat əlamətlərinin ayrılması və aşkarlanması.

Görmə qavrayışı sensor, hərəkət və nitq mexanizmlərinin fəaliyyətini özündə birləşdirir. Zəifgörənlərdə qavrayışın fizioloji mexanizmi olduğu kimi qalır. Zəifgörən uşaqların sensor və ümumi psixi çatışmazlığı nəticəsində psixi törəmələrin və beyin strukturunun gec yetişməsi baş verir. Buna görə onların fərdi fəaliyyəti və təcrübəsi məhdud olur. Görmə qavrayışının çatışmamazlığının korreksiya və inkişafı üçün xüsusi təşkil olunmuş təlim tələb olunur.

Toxunma (lamisə) xüsusiyyətləri. Toxunma və ya lamisə hissiyat əlaqəsinin əsas növü hesab olunur. Onun köməyi ilə biz bədənimizin həssas nəhiyəsi ilə əşyalara toxunaraq onları qavrayırıq. Görmə qabiliyyətini itirmiş insanlar üçün toxunma qorunub saxlanılmış analizatorlardan biri hesab olunur. Onun sayəsində görmənin olmaması və ya əhəmiyyətli dərəcədə zəifləməsi ilə şərtlənmiş olan informasiya çatışmazlığı kompensasiya olunur.

Məşhur fransız filosofu Kondlyak insan psixikasının formalaşdığı mənbələr sxemini qurarkən bütün hissiyatlardan, xüsusən də psixikadan məhrum olmuş heykəl təsvir edir, sonra tədricən o, bu heykəli müəyyən hissiyatlarla təmin etməyə başlayır və beləliklə də, bu hissiyatların hamısının ayrı-ayrılıqda psixikanın quruluşuna hansı qatqıları əlavə etdiyini müşahidə edir. O, heykəli ilk və əsas növbədə toxunma hissiyatı ilə təmin edir və bu seçim təsadüfi deyil. Toxunma həqiqətəndə hissiyatın əsas formalarından biri hesab olunur. Toxunma demək olar ki, qavrayışın digər bütün formalarında iştirak edir. Hətta görmə reseptorlarının da toxunmasının gizli elementlərinə rast gəlinir. Bu elementlər bilavasitə obrazın formalaşmasında iştirak edirlər.

Toxunma hissiyatın digər formalarından fərqli olaraq sonda heç vaxt yox olmur. Biz bilirik ki, görmə və eşitmə qabiliyyətini itirmiş insanlar, kar, kor, iybilmə

hissiyatından, eləcə də, dadbilmədən məhrum olmuş insanlar mövcuddur. Lakin toxunma hissiyatından tam olaraq məhrum olmuş insanlar mövcud deyil. Toxunma hissiyatının itirilməsi lokal (yerli) xarakter daşıya bilsə də, heç vaxt bədən bütün nahiyyələrini, səthin bütün reseptorlarını əhatə edə bilmir. Ən nəhayət, lamisə bütün digər növ hissiyatlardan ən yaxşısıdır. O, ayrı-ayrı əlamətlərdən gələn ardıcıl hissiyatlara nəticəsində müəyyən obrazın formalaşmasına imkan verir.

Toxunma hissinin sadə prosesə aid olduğunu düşünmək tamamilə yanlışdır. Bunun iki səbəbi var:

Birinci səbəb. Dəri həssaslığı özü bir sıra daha dərin hissiyat formalarından ibarətdir ;

İkinci səbəb. Toxunma özü elə dəri həssaslığının hərəkəti analizatoru ilə qarşılıqlı fəaliyyətdir. Onlar birlikdə iş kompleksini yaradırlar. Bu iş kompleksini demək olar ki toxunmanın hissi funksiyasını həyata keçirir.

Toxunma hissi ətraf aləmi əhatə edən əşyalar haqqında mürəkkəb informasiyanı əldə etməyə kömək edir. Onun köməyi ilə əşyanın kifayət qədər tam şəkili təsviri formalaşa bilər. Görmə qabiliyyətini itirmiş olan insanlar toxunma hissi vasitəsi ilə obyektiv aləmin subyektiv təsvirini inanılmaz dərəcədə yarada bilirlər. Buna kor olan heykəltaraşları misal gətirmək olar (məsələn, Lina Po). Onlar yalnız toxunma hissi vasitəsi

ilə qavradıqları obyektin obrazını bərpa edərək möhtəşəm heykəltaraşlıq nümunələri ərsəyə gətiriblər.

Əgər dəri həssaslığının ayrı-ayrı növləri (taktil, temperatur, ağrı) bizim toxunduğumuz əşyanın ayrı-ayrı xüsusiyyətlərini əks etdirsə, o zaman dəri və proprio-reseptor hissiyatının mürəkkəb kompleksi kimi toxunma hissi əşyanın tam obrazını əks etdirir. Toxunuş reseptorlarının vacib əhəmiyyəti də bundan ibarətdir.

Erkən yaşda dünyasını dəyişmiş çox maraqlı şəxs olan sovet psixoloqu L.A.Şirman hesab edirdi ki, təcrübə aparılan şəxsin dərisinə toxunulan əşya haqqında söz hesabatında sifətlər 98% təşkil edir. Bu sifətlər əşyanın ayrı-ayrı xüsusiyyətlərini ifadə edir. Beləliklə, dəri ayrı-ayrı xüsusiyyətləri qavrayır və dəriyə toxunan əşyanın hərəkəti, yerdəyişməsi (çimdikvari hərəkətlər və s.) onun görmə qabiliyyəti olmayan şəxs tərəfindən hərtərəfli qavranmaz, obrazının tamamlanması nə formada olmasını anlaması üçün vacib amil hesab edilir. Şirmanın apardığı təcrübələr zamanı maraqlı nəticələr əldə olunurdu. Təcrübə zamanı o, fanerdən kəsilmiş hər hansı bir fiquru, görmə qabiliyyəti olmayan və üzərində təcrübə prosesi gedən şəxsin ya ovcunun içinə (dəriyə) ya da qolunun üzərinə qoyardı. Daha sonra isə şəxsin hissiyat vasitəsi ilə qavradığı əşyanın obrazını təsir etməsini, çəkməsini istəyirdi. Nəticələr belə olurdu: əgər toxunulan fiqur dairə formasındadırsa təcrübə aparılan

şəxs də dairəvi fiqur çəkirdi; əgər toxunulan fiqur üçbucaq formasındadırsa təcrübə aparılan şəxs üçbucaq şəkli çəkirdi; əgər toxunulan fiqur romb, ulduz, kvadrat formasındadırsa təcrübə aparılan şəxs dairə şəkli çəkirdi. Başqa sözlə desək hər hansı bir əşyanın mövcudluğu hissiyatı var, amma onun tam obrazının təsviri mövcud deyil.

Səth anlayışının passiv qavranılması zamanı bir qayda olaraq əlamətlər zənciri əks olunur, lakin bu əlamətlər zənciri tam obraz şəklinə sintez olunmur. Obrazın tam şəkildə əks olunmasını təmin etmək üçün taktil ilə yanaşı, əzələ reseptorlarının da qoşulması vacibdir, başqa sözlə desək toxunma orqanının fəal hərəkətlərinə keçid vacib hesab olunur. Passiv toxunmadan fəal çimdikvari toxunuşlara keçid. Baş barmağın bütün digərlərinə əks durduğu (bu proses evalusiya yəni inkişaf prosesi nəticəsində baş verib) əlin vasitəsi ilə insan əşyaları tuta, onu hiss edə, onun ayrı-ayrı əlamətlərindən lazımı informasiyanı əldə edə və bu informasiyaları vahid bir obrazda cəmləyə bilir. Görmə qabiliyyəti olmayan insanın ona təsir edən əşyanın obrazının döküm və s. vasitəsi ilə qurmasına (döküm- hər hansı bir əşya obrazının nədənsə qurulması) imkan verən bu aktın quruluşu nədən ibarətdir?

Sankt-Peterburqlu psixoloqlar Vekker və Lomov ətraf aləmin toxunma hissi vasitəsi ilə obrazının

yarınmasının nəticəsi olan toxunma-çimdikvari hissiyat hərəkətlərinin quruluşunu çox dəqiqliklə öyrənmişlər. Tədqiqat zamanı hər şeydən öncə aydın olmuşdur ki, ayrı-ayrı, aramla olan, diskretli hərəkət və fasilələr nizamlıdır, onlar da özlüyündə toxunulan əşyanı müxtəlif vahidlərə parçalayan hərəkətləri və fasilələri təşkil edir. Daha sonradan məlum oldu ki, əşyaya toxunulan zaman hərəkətlər eyni cür olmur. İlk öncə 2-3 mm uzunluğunda ən kiçik hərəkətlər ayırd edilir. Bu hərəkətlər əşyanın kritik nöqtələrində qırılır, məsələn, əllər toxunulan əşyanın qabarıqlıqlarında, fiqurun öz istiqamətini dəyişdiyi konturlarda öz hərəkətlərini dayandırır. Bu, yarım informasiya verərək hissiyat mərhələsinin bələdləşdirici, öncəlikli əsasını təşkil edir. Yalnız daha sonrakı ikincili mərhələdə bu hərəkətlər daha ümumi, sintetik əhəmiyyət daşımağa başlayır. Daha öncə əşyanın ayrı-ayrı hissələrini, komponentlərini fərqləndirən əl artıq əşyanın bütün səthi boyu keçir, bu zaman da hərəkətlər əşyaya müvafiq olaraq icra edilir və yalnız bu ümumiləşdirilmiş, obrazlı hərəkətlərdən sonra əşyanın taktil təsviri meydana gəlir.

Obrazın toxunma hissi ilə tam qavranılması üçün adətən bir sıra qəbuledici kanalların da iş prosesinə qoşulması da həmçinin xarakterdir: insan heç vaxt bir barmağı ilə əşyaya çimdikvari toxunuşla toxunmur, o bir neçə barmağını prosesə cəlb edir, bu zaman müxtəlif

barmaqlar vasitəsi ilə obyektin ayrı-ayrı hissələri hiss olunmağa başlayır. Tədqiqatların göstərdiyi kimi baş barmaq və şəhadət barmağı bu zaman daha böyük fəal rol oynayır. Adsız barmağın və çeçələ barmağın bu prosesdə rolu demək olar ki, olmur. Buna müvafiq olaraq baş barmaq və şəhadət barmağı baş beyin qabığına xüsusən böyük sahələrlə təqdim olunublar.

Bəzən hissiyatın tamlığı üçün iş prosesinə ikinci əl də qoşulur. Bu zaman ikiəlli hissiyat əmələ gəlir. Belə olan halda əşyanı hiss etməyə çalışan əllərin hərəsi ayrı-ayrılıqda rol oynayır. Sağ əllə yazanlarda sağ əl əsas fəal hissiyat rolunu oynayır, sol əl isə əşyanı saxlamaq üçün dayaq rolunu oynayır və əşya haqqında qlobal, ümumi informasiya əldə etmək üçün xidmət göstərir. Solaxaylarda isə bu tam əks şəkildə icra olunur.

İlk başda paradoksal kimi görünən bilən əmələgəlmə, törəmə özlüyündə xüsusi maraq kəsb edir. Məlum olur ki, əşyanı təkcə əllə hiss etmək olmur. Dış həkimi üçün dış alətləri dışı hissetmədə əla xidmət göstərir. Hissiyat alətinin ucu sintetik hissiyatı barmaq bağlarına, əl darağına və qollara ötürür. Hətta əlləri amputasiya olunmuş şəxslər belə bu hissi yaşaya bilirlər.

Toxunma hissi ilə qavrayış aktı zamanı əşyanın quruluşunun rolunu bir qədər ətraflı nəzərdən keçirək. Əgər əşyanın quruluşu sadədirsə onun təsvirini təhlil etmək üçün bir toxunuş kifayət edir. Buna rezin balaca

topu nümunə göstərmək olar. Başqa halda bir sıra kompleks əlamətlərlə xarakterizə olunan əşyanın təsviri yaranmağa başlayır, məsələn açar. Açarın təsviri sir sıra elementlərin sintezi nəticəsində əmələ gəlir. Burada, özü özlüyündə əlamət hesab olunmayan, tükənmiş məlumatları ötürən özək var: özəyin forması həm dişvari, həm də qələmvari ola bilər və digər bir sıra formalarda ola bilər. Açarın halqası və çıxıntılı nahiyyəsi mövcuddur. Əgər biz təcrübə aparılan şəxsin əşyanı necə hissiyat vasitəsi ilə öyrəndiyini müşahidə etsək, o zaman görərik ki, onun əli uzun, heç bir əhəmiyyətli informasiya daşımayan sterkjenin üzərindən sürətlə sürüşərək halqanın üzərində dayanır, daha sonra isə əsas informasiya mənbəsi olan çıxıntılı nahiyyəyə keçirək üzərində dayanır. Belə nəticəyə gəlmək olar ki, əşyanın toxunma vasitəsi ilə öyrənilməsi zamanı onu digər əşyalardan az fərqləndirən yəni az əhəmiyyətli informasiya daşıyan əlamətlərini ayırd etməklə yanaşı, onu bütün digər əşyalardan tamamilə fərqləndirən və vacib informasiya daşıyan əlamətlərini də ayırd etmək mümkündür.

Daha sadə hallar zamanı əşyanın özündə maksimal informasiya daşıyan bir əlamətini fərqləndirmək kifayət edir. Məsələn, iynənin iti ucuna və sonluğuna toxunmaq düzgün nəticəyə gəlmək üçün kifayət edir.

Daha mürəkkəb quruluşlar zamanı bir neçə əlaməti və ya əlamətlər birliyini fərqləndirmək lazım

gəlir. Qayçıya toxunan zaman ən azı iki əlamət kombinasiyasını fərqləndirmək lazımdır - ülgüc hissə və qayçının tutacaq hissəsi sayılan dairələr.

Açarın təsvirinin yaranması ən azı 3 elementin fərqləndilməsini tələb edir: özək, halqalar və əsas çıxıntılı hissə. Əşya nə qədər mürəkkəbdirsə onu təşkil edən elementlər də bir o qədər çox informasiya daşıyır və bu əlamətlərin sintezinə daha çox ehtiyac yaranır.

Beləliklə, məlum oldu ki, hissiyat toxunuşlarının hərəkətləri, bərabər şəkildə müəyyən olunmur hissiyat hərəkətlərinin əsas kütləsi informasiyaverici əlamətləri fərqləndirməyə imkan verir. Çimdikvari hissiyat toxunuşu prosesi özünəməxsus inkişafa malikdir. O ilk növbədə səthi xarakter daşıyır, daha sonra təcrübə aparılan şəxs az əhəmiyyətli əlamətlərdən, tükənmiş nöqtələrdən keçərək maksimal informasiya daşıyan elementlərin üzərində dayanır.

Məşğələlər prosesində həm kiçik, həm də böyük yaşlı uşaqların toxunma hissi müşahidə olunur. Əgər təqribən 4-5 yaşlı balaca uşaq əşya ilə ilk dəfə tanış olarkən ortalama 6 hissiyat toxunuşlu hərəkət edirsə, əşya ilə dördüncü tanışlıq zamanı ona 3 toxunma hərəkəti kifayət edir. 8-9 yaşlı uşaq əşya ilə ilk dəfə tanışlıq zamanı yalnız bir toxunma hərəkəti edir. Bu zaman o müvafiq olaraq ən çox informasiya daşıyan nahiyyəni

ayır edir və onun qarşısında olan əşyanın hansı olması barədə nəticəyə gəlir (V.P.Zinçenko və B.F.Lomov).

Beləliklə, toxunma hissi vasitəsi ilə təsvirin əmələ gəlməsi aşağıdakı mərhələlərdən keçir: bu ilk öncə xırda, qırıq-qırıq hərəkətlərdir, daha sonra əllərin daha ümumiləşdirilmiş hərəkətləri və sonda sintez funksiyası daşıyan hərəkətlər.

Məhz bu səthi, hərtərəfli toxunmadan ixtisar olunmuş toxunma hissiyatına gedən yol elə təsvirin toxunma hissiyatı ilə qavranılmasının sintez prosesi hesab olunur.

Təsəvvürlərin formalaşma xüsusiyyətləri (anlayış). Təsəvvür- keçmiş təcrübələr əsasında (duyğu və qavrayış) beyində canlandırılma yolu ilə yaranan (yaddaşda təsəvvür etmə) hadisə və ya əşyaların əyani obrazlar və ya yaddaş təsəvvürlərinin və onların elementlərinin (təxəyyülün təsviri) yenidən kombinasiya və yenidənqurması nəticəsində yaranan yeni obrazlardır. Yaddaşın təsəvvürü öz modallığına (görmə, eşitmə, toxunma, iybilmə və s.), tərkibinə (məkan, riyazi, musiqili və s.) və ümumiləşdirmə dərəcəsinə görə (ümumi, xüsusi, sxematik, tipoloji) fərqlənir. Təsəvvürlərin böyük fərdi xüsusiyyətləri, sabitlikləri və dəqiqliyi qeyd olunur. Müxtəlif insanların fəaliyyətlərində onların rolları da fərqlidir.

Görmə pozulması zamanı görmə qavrayışının məhdud imkanları görmə təsəvvürlərində də qaçılmaz

şəkildə əks olunur: qavrayışın vizual obrazlarının azalması nəticəsində zəif görən uşaqlarda yaddaşın əyani obrazları kəskin şəkildə məhdudlaşdırılmışdır. Ətraf aləmin əşya və hadisələrini vizual, distant şəkildə qavramaq imkanının pozulması bir sıra obyektlərin zəifgörənlər tərəfindən qavranılmasını mümkün edir. Lakin təlim prosesində bu modellərin, maketlərin, rəsmlərin və s. istifadəsi ilə qismən də olsa kompensasiya oluna bilər (A.Q.Litvak, 1972).

Görmə qabiliyyəti normal inkişaf etmiş şəxslərin yaddaşının vizual obrazının təsəvvürləri zəif görən şəxslərininkindən keyfiyyət cəhətdən fərqlənir: onlar fraqmentar, sxematik və ümumiləşdirmə dərəcəsi aşağıdır. Bu xüsusiyyətlər görmə analizatorunun vəziyyətindən eləcə də, bilik, təcrübə, fəaliyyət xarakter, tərbiyə şəraiti kimi amillərdən də asılıdır. Bu amillər görmə qabiliyyəti normal inkişaf etmiş şəxslərdə yaddaş obrazlarının formalaşmasına nə dərəcədə təsir göstəirsə zəif görən şəxslərin təsəvvürlərinə də eyni cür təsir göstərir.

Əşyaların, bitkilərin, heyvanların rəngi, forması, həcmi haqqında görmə pozulması olan uşaqlarda yaranan təsəvvürlər əsasən qeyri-dəqiq, yanlış olur və kifayət qədər tam olmur. Təsəvvürlərin formalaşdırılması və saxlanılmasında ən çox çətinliklər görmə itiliyi 0,05–02 olan kiçik məktəbəqədər yaşlı zəif görən uşaqlarda müşahidə olunur (T.N.Qolovina, 1954). Ətraf aləmi

əhatə edən fəaliyyət obyektlərinin və əşyaların qeyri-dəqiq və tam olmayan əksi anlayışların ümumiləşdirmə dərəcəsinin aşağı düşməsinə obrazda əhəmiyyətsiz əlamətlərin ayırd edilməsinə gətirib çıxarır.

Bəzi hallarda hissiyatla anlayışın qarşılıqlı əlaqəsinin pozulması nəticəsində zəif görən uşaqlarda obrazın təsviri zamanı təsəvvürün verbalizmi müşahidə olunur. Başqa sözlə desək onların əyani tərkibinin kifayətsizliyi müşahidə olunur (A.İ.Zotov, 1970; V.A. Feoktistova, 1968; Q.Milaev, 1970).

Görmə pozulması olan və normal görən uşaqlarda təsəvvürlərin formalaşma prosesinin mahiyyəti eynidir: hər ikisində təsəvvürlərin formalaşmasının üç mərhələsi müşahidə olunur, onlar da öz növbəsində hissiyat və anlayışın qarşılıqlı əlaqəsi və differensasiya səviyyəsi ilə fərqlənirlər. Bununla yanaşı, zəif görən uşaqlarda təsəvvürlərin saxlanılması əhəmiyyətli dərəcədə məhdudlaşdırılmış və zəifləmiş şəkildədir. Görmə funksiyasının pozulması zamanı bir sıra obyektlərin distant qavrayışı qismən mümkün olmur. Ona görə də bu obyektlər haqqında təsəvvürlər fraqmentar və sxematik olur. Buna müvafiq olaraq görmə funksiyalarının pozulması görmə qavrayışı imkanlarını çətinləşdirərək, məhdudlaşdıraraq və ya tam olaraq ixtisara salaraq öz əksini təsəvvürlərdə də göstərir. Belə ki, qavrayışda olmayan bir şey təsəvvürdə də mövcud ola bilməz. Beləliklə, kor və zəif

görən şəxslərin təsəvvürlər xüsusiyyətlərinin ilk xarakteri vizual obrazların qismən və ya tam düşməsi, yada ki azaldılması hesabına onların mühitinin kəskin daralması hesab olunur.

Kəmiyyətə ixtisarla yanaşı kor və zəif görən şəxslərin təsəvvürləri görmə qabiliyyəti normal inkişaf edən şəxslərin yaddaşının hissiyatlı obrazlarından keyfiyyətə də fərqlənir. Onlar üçün fraqmentarlıq, sxematizm, ümumiləşdirmənin aşağı səviyyəsi və verbalizm xarakter hesab olunur. Görmə qabiliyyəti qüsurlu şəxslərin təsəvvürlərinin fraqmentarlığı yapma, şəkil çəkmə, modelləşdirmə yolu ilə, eləcə də, obyektləri tanıma zamanı obrazın qurulması zamanı açıq şəkildə özünü göstərir. Kor və zəif görənlərdə təsəvvürlərin reproduksiya zamanı çox vacib, bəzən isə ən əhəmiyyətli detallar əskik olur.

Ümumiləşdirmənin yüksək səviyyədə olması və ən əhəmiyyətli detalların fərqləndirilməsi normal görən şəxslərin təsəvvürlərinin fraqmentarlığından fərqli olaraq, kor və zəif görən şəxslərin təsəvvürlərinin fraqmentarlığı əşya haqqında hissiyat biliklərinin natamamlığının nəticəsi hesab olunur. Əşyaların natamam və qeyri-dəqiq əks olunması ümumiləşdirmə dərəcəsinin azalmasına, əhəmiyyətsiz əlamətlərin fərqləndirilməsinə gətirib çıxarır.

Kor və zəif görən şəxslərin obrazlarının fraqmentarlığının əsasında görmə qüsuru və ya toxunma hissiyatlı görmə qavrayışının ardıcılığı (sukcessivliyi) dayanır (görmə itiliyinin azalması nəticəsində görmə sahəsinin və təsvir sahəsinin kəskin azalması zamanı). Qavrayışın ardıcılığı və fraqmentarlığı təfəkkürün, eləcə də obyektin vizual və toxunma hissi vasitəsi ilə öyrənilmə vərdislərinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir.

Sxematizm də fraqmentarlıq kimi görmə və toxunma hissənin natamam əks olunması nəticəsində əmələ gəlir. Sxematizm əlamət baxımından kasıb olan və ona görə də zəif differensasiya olunan obrazların reproduksiya zamanı xüsusi dəqiqliklə təzahür olunur. Lakin buna baxmayaraq, görmə qüsurlu uşaqlarda qavrayış prosesinin istiqamətləndirilməsi, təşkili, müşahidəçiliyi, müayinə vərdislərinin formalaşdırılması və onların təsəvvürlərinin sxematizminin aradan qaldırılması obyektiv fəaliyyətin daha dəqiq və hərtərəfli əks olunmasına köməklik etmiş olur.

Xüsusi məktəblərdə təlim praktikası göstərir ki, düzgün təşkil olunmuş korreksiyaedici iş zamanı kor və zəif görən şəxslər lazımı təsəvvür ehtiyatına yiyələnirlər. Bu təsəvvürlər ətraf aləmdə daha dəqiq bələdləşməni təmin edir. Bu obrazlar gələcəkdə anlayışların formalaşmasının əsasını təşkil edir.

Korluq və zəif görmə öz - özlüyündə təsəvvür prosesinin formalaşmasının mahiyyətinə təsir göstərə bilmir (hissə -hissə olmayan, sxematik, kifayət qədər dərkedilməyəndən daha çox tam, ümumi, adekvat obraza keçid).

Görmə funksiyalarının tam və ya qismən itməsi nəticəsində sensor sferanın daralması təsəvvürlər normada olan inkişaf və saxlanılma mərhələsini keçir. Korluq və zəif görmə zamanı təsəvvürlərin formalaşma prosesi ümumi qanunuyğunluqlara tabe olur. Eyni zamanda özünəməxsus xarakter xüsusiyyətlərə malik olur və hər şeydən öncə öz dinamikası ilə, yəni fazalar arasındakı keçidlərin çətinliyi və ləngiməsi ilə normadan fərqlənir.

Kor və zəif görən şəxslərdə bir fazadan digərinə keçid sürəti normal görən şəxslərlə müqayisədə əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Onlarda təsəvvürlərin formalaşma prosesi ləng şəkildə baş verir. Kor və zəif görənlərin arasında öz növbəsində inkişafın aşağı fazalarından ali fazalara keçidin sürətində və yüngüllüyündə də ciddi fərqliliklər mövcuddur. Bu isə birbaşa görmənin itiliyindən asılıdır. Görmə itiliyi nə qədər yüksək olarsa fazalararası keçidin sürəti də bir o qədər yüksək olur və onların həyata keçməsi də bir o qədər asan başa gəlir. Lakin bu asılılıq görmə itiliyinin 0,2 -dən az olduğu

hallarda təzahür etməyə başlayır, hansı ki, həm burada, həm də qavrayış prosesində də kritik hesab olunur.

Qeyd etmək lazımdır ki, bu asılılığın yaranması yaş xüsusiyyətləri ilə sıx şəkildə əlaqəlidir. Görmə itiliyinin təsəvvürlər prosesinin formalaşmasına təsiri yaşın artması ilə əlaqədar olaraq azalmağa başlayır və zəif görən şəxslərdə xüsusən də yuxarı siniflərdə əhəmiyyətsiz mövqe daşımağa başlayır.

Təsəvvürlərin saxlanması üçün təkrar qavrayış və yaddaşdakı obrazların fəaliyyətdə yenidən canlanmasını xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Korluq və zəif görmə zamanı yaranan çətinliklər və məhdudiyyətlər əşyanın təkrar qavranılması zamanı saxlanmış təsəvvürlərin üzərində əks olunur. Dəstəyin, yardımın olmaması zamanı (təkrar qavrama) yaddaşdakı obrazlar sönməyə başlayır, fragmentar və az differensasiya olunmuş vəziyyətə gəlir.

Tədqiqatlar təsəvvürlərin saxlanılmasının görmənin itirildiyi yaşdan, fəaliyyət prosesində vizual obrazların istifadə vərdislərindən və korluğun müddətindən asılılığını göstərdi. Erkən yaşda görməni itirmiş şəxslərdə yaddaşa vizual obrazları müəyyən miqdardadır və yalnız zamanı gəldikdə güclü emosional narahatçılıqlar doğuran ayrı-ayrı əşya və hadisələri əks etdirir (yanğın zamanı görmənin itirildiyi zamanı xatırladan alov dilləri

və ya uşağı əlil edən hərbi sursatın qırmızı kapsulu, günəş işığı və s.).

Daha böyük yaşda görmənin itirilməsi zamanı vizual təsəvvürlər ehtiyatı nisbətən geniş olur. 7 yaşdan sonra görmə qabiliyyətini itirmiş uşaqlarda yaddaş obrazlarının miqdarının əhəmiyyətli artımı müşahidə olunur. Belə ki, bu dövrdə onların təlim-tərbiyəyə cəlb olunması hissi dərk etmə sferasının əhəmiyyətli dərəcədə artmasına gətirib çıxarır.

Kor şəxslərdə vizual təsəvvürlərin sönməsi yaddaş prosesinin təzahür formalarından biri olan unutma hesab olunur və onun qanunauyğunluqlarına tabe olur. Vizual təsəvvürlərin dağılması kor şəxslərin məkanda bələdləşmə bacarığını, əsas məkani xarakteristikaları hissiyat vasitəsi ilə fərqləndirmək bacarığını pozumasa da, onların dərk etmə fəaliyyəti və əmək fəaliyyəti üçün yaddaşın vizual təsvirləri böyük əhəmiyyət kəsb edir.

Tiflopedaqoqlar korların təsəvvürlərində real əşya və hadisələr yox, yalnız real hadisələrin şərti işarələri hesab edilən subyektiv vəziyyətlərin əks olunmasını vizual distant, suksessiv və kontakt qavrayış hissiyatının prinsipial fərqliliyində görürdülər. Korlar normal görən şəxslərdən fərqli olaraq əşyaların cazibə qüvvəsini, zamanı, məkanı tamamilə fərqli şəkildə təsvir etməsi haqqında fərziyyələr məhz bu fikirlərə əsaslanır.

Korlar tərəfindən məkan, zaman və maddi aləmin hissiyatla dərk olunmasının mümkünsüz olması nəzəriyyələrindən çox, uğurlu nəticələrə istinad edirlər.

Korlar ümumilikdə obrazlı şəkildə düşünmə qabiliyyətindən məhrum edilmiş məntiq tipləri kimi nəzərdən keçirilirdi. Bununla əlaqədar olaraq məktəbdə təlimin verbal metodları inteqrasiya edilirdi. İşarə fərziyyəsinin aradan qaldırılması yalnız xarici tiflopsixologiyada mövcud idi (A.Q.Litvak, V.A.Feoktistova, 1989).

Suallar:

1. Tiflopsixologiyanın hansı istiqamətləri var ?
2. Görmə çatışmazlığının kompensasiyası nədir?
3. Kor uşaqlarla sensor etalonların mənimsənilməsi hansı yolla həyata keçir ?
4. Kor uşağın əşya fəaliyyətinin təhlili zamanı qavrayışın hansı səviyyələri var ?
5. Görmə qabiliyyəti pozulmuş uşaqların fikri proseslərinin inkişafı nədən asılıdır ?

Ədəbiyyat siyahısı:

1. Анисимова Н.Л. Совместная работа семьи и детского сада по воспитанию и развитию детей с нарушениями зрения. // Дефектология. 1998. № 1. С. 56-62.

2. Воспитание слабовидящего ребенка в семье: Учеб. пособие / Под ред. Т.А. Власовой и др. М., 1981.
3. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения. // Дефектология. 1998. № 5. С. 76-87.
4. Ермаков В.П., Якунин Т.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 1990.
5. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М., 1973.
6. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М., 1985.
7. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1999.
8. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками. М., 1979.
9. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
10. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М., 1985.

Ümumi ədəbiyyat:

1. Адлер А. Индивидуальная психология. М., 1996.
2. Басилова Т.А. Американская программа обучения основам научных знаний для детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1994. № 5. С. 79-88.
3. Основы специальной психологии: Учеб. пособие. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
4. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития: Учеб. пособие / Сост. В.М. Астапов. М., 1995.
5. Аксенова Л. И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. № 1. С. 3-10.
6. Анисимова Н.Л. Совместная работа семьи и детского сада по воспитанию и развитию детей с нарушениями зрения. // Дефектология. 1998. № 1. С. 56-62.
7. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М., 1989.
8. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро и патопсихологии. М., 1994.
9. Бадалян Л.О. Детская неврология. М., 1987.

- 10.Басилова Т.А. Как начиналось обучение слепоглухих детей в России // Дефектология. 1999. № 2. С. 61-63.
- 11.Басилова Т.А. Развитие игры у слепоглухих детей // Дефектология. 1994. № 2. С. 78-83.
- 12.Батов Г.Н. К вопросу о периодизации процесса становления и развития отечественной системы специального обучения слабослышащих детей // Дефектология. 1998. № 3. С. 75-82.
- 13.Бертынь Г.П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом // Дефектология. 1998. № 6. С. 9-17.
- 14.Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. Пособие. М., 2002.
- 15.Богданова Т.Г., Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология. 1998. № 3. С. 40-44.
- 16.Боев И.В. Пограничная аномальная личность. Ставрополь, 1999.
- 17.Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М., 1987.
- 18.В.М. Астапов. М., 1995.
- 19.Винарская Е.Н., Пулатов А.М. Дизартрия и ее топиико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент, 1973.
- 20.Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с нарушениями развития. М., 1967.
- 21.Воспитание слабовидящего ребенка в семье: Учеб. пособие / Под ред. Т.А. Власовой и др. М., 1981.
- 22.Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С.: Собр. соч: в 6 т. Т.5. М., 1989.
- 23.Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
- 24.Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
- 25.Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т.5. М., 1983.
- 26.Глазerman Г.Б. Психофизиологические основы нарушения мышления при афазии. М., 1989.
- 27.Гонеев А.Д. Общая психопатология. Ростов-на-Дону, 1998.
- 28.Гончарова Е.Л. К вопросу о предмете специальной психологии // Дефектология. 2004. №1. С. 3-7.

29. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения. // Дефектология. 1998. № 5. С. 76-87.
30. Григорьева Л.П. Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей при глубоких нарушениях зрения и слуха // Дефектология. 1997. № 1. С. 22-27.
31. Дети с задержкой психического развития: Учеб пособие / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. М., 1984.
32. Ермаков В.П., Якунин Т.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 1990.
33. Зайцева Г.Л. Дактильная и жестовая речь. М., 2000.
34. Зайцева Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: Основные идеи и перспективы (обзор зарубежной литературы) // Дефектология. 1999. № 5. С. 52-70.
35. Зайцева Л.А., Ястребова А.В. Некоторые аспекты изучения мыслительной деятельности заикающихся школьников // Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного и физического развития. Минск, 1985.
36. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М., 1973.
37. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М., 1980.
38. Каверина И.В. Проблема использования дактильной речи в младших классах школы для глухих детей // Дефектология. 1993. № 3. С. 42-46.
39. Карпова Н.Л. Изменения психических состояний как механизм и цель логопсихотерапевтического воздействия // Мир психологии. 1998. № 2. С. 40-50.
40. Катаева А.А., Басилова Т.А., Гончарова Е.Л. О некоторых аспектах изучения психического развития слепоглухих детей, потерявших слух и зрение на разных этапах онтогенеза: Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухонемых детей. М., 1990.
41. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1988.
42. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 2000.

43. Ковалева А.И. Социализация личности – норма и патология. М., 1996.
44. Кондратенко И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2002. №6. С. 60-66.
45. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб., 1997.
46. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М., 1997.
47. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб., 1998.
48. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. М., 1990.
49. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М., 2003.
50. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1999.
51. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М., 1985.
52. Логопедия: Учеб. пособие / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998.
53. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
54. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками. М., 1979.
55. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
56. Малинович В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием // Дефектология. 1999. № 3. С. 18-21.
57. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. 1997. №4. С. 315.
58. Мамайчук И.И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. СПб., 2000.
59. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
60. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
61. Мастюкова Е.М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. 1997. № 1. С. 15-22.
62. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и

- родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М., 1997.
- 63.Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М., 1997.
 - 64.Матасов Ю.Т. Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников // Дефектология. 1997. № 2. С. 3-8.
 - 65.Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
 - 66.Мозговой В.М. Характеристика двигательных нарушений у умст-
 - 67.Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом // Дефектология. 2004. №2. С. 21-26.
 - 68.Орлова О.С., Гончарук Л.Е. Личностные особенности больных со спастической дисфонией // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. М., 1983.
 - 69.Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В.
 - 70.Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
 - 71.Павлова С.И. О психологических особенностях заикающихся детей и подростков // Нарушения речи и голоса у детей. М., 1975.
 - 72.Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. 1996. № 2. С. 63-73.
 - 73.Плаксына Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М., 1985.
 - 74.Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М., 2002.
 - 75.Подопригорова М.В. Слепоглухие дети с локальными расстройствами // Дефектология. 1993. № 3. С. 51-53.
 - 76.Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т. /Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М., 2002.
 - 77.Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. /
 - 78.Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. М., 1999.
 - 79.Рожкова Л.А. Нейрофизиологические механизмы внимания при восприятии зрительной вербальной информации у детей с нару-

- шениями речевого развития // Дефектология. 2004. №5. С. 1626.
80. Саломатина И.В. Программа сенсорного развития для детей с грубыми множественными нарушениями // Дефектология. 1998. № 2. С. 82-88.
11. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Как общаться со слепоглухими. М., 1986.
81. Селиверстов В.И. К вопросу о психологической модели феномена фиксированности заикающихся на своем речевом дефекте // Дефектология. 1994. №2. С. 16-23.
82. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. М., 2000.
83. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. М., 1972.
84. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Слепоглухие. М., 1987. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1990.
85. Соколянский И.А. Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи // Дефектология. 1999. № 2. С. 5760.
86. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 4. С. 9-15.
87. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у детей дошкольного возраста. М., 1980.
88. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000.
89. Соловьева И.Л., Цукерман И.В. Социальный педагог в школе для глухих // Дефектология. 1998. № 4. С. 46-49.
90. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1. С. 6266.
91. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под ред. Л.М. Шипицыной. СПб., 2003.
92. Специальная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2001. Стребелева Е.А. Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. 2003. № 3. С. 39-42.
93. Специальная психология: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Лубовского. М., 2003.
94. Стребелева Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. № 2. С. 5058.

- 95.Суворов А.В. Проблема формирования вооб-
ражения у слепоглухонемых детей // Вопросы
психологии. 1983. № 3. С. 62-72.
- 96.Терентьева В.И. Особенности поведения детей
с заиканием в эмоционально насыщенной
ситуации // Дефектология. 1996. № 1. С. 1116.
- 97.Усанова О.Н. Специальная психология. М.,
1990.
- 98.Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф. Особенности
произвольного внимания детей с моторной
алалией // Недоразвитие и утрата речи. М.,
1985.
- 99.Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина
Г.В. Основы логопедии.М., 1989.
- 100.Фишман М.Н. Функциональная асимметрия
мозга у детей с задержкой психического раз-
вития и с умственной отсталостью //
Дефектология. 1996. № 4. С. 3-7.
- 101.Хрестоматия по логопедии (извлечения и
тексты): В 2 т. / Под ред.
- 102.Хрестоматия. Дети с нарушениями развития
/ Сост. В. М. Астапов.М., 1995.
- 103.Хрестоматия. Дети с нарушениями развития:
Учеб. пособие / Сост.
- 104.Хрестоматия. Дети с нарушениями развития:
Учеб. пособие / Сост.В.М. Астапов. М., 1995.
- 105.Шарипов А.Р., Гафурова З.Ф. Особенности
представлений родителей близоруких детей о
семейном воспитании // Дефектология. 1998.
№ 3. С. 23-28.
- 106.Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих
детей. М., 1998.

N. T. Hüseynova, S. R. Aslanova

XÜSUSİ PSİXOLOGİYA

Dərslik

I CİLD

Çapa imzalanmış 31.10.2018-ci il
Kağız formatı 60x84 1/16, çap vərəqi 17,5
Sifariş 410, sayı 200

ADPU-nun mətbəəsi
Bakı, Ü.Hacıbəyli küçəsi, 68
Tel: (+912) 493-74-10
Email: Poliqrafiya@mail.ru